

En barnebok i klasserommet:

Didaktisk strategi, respons og meningsutbytte

Maja Inanda Lexow Wirak



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

Innhold

INNHold	2
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	7
1.2 MÅLET MED OPPGAVEN	9
1.3 PROBLEMSTILLING	9
1.4 DISPONERING AV OPPGAVEN	9
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	11
2.1 Å LESE SKJØNNLITTERATUR SOM EN MENINGSSØKENDE OG MENINGSSKAPENDE AKTIVITET .	11
2.2 HAR BARNELESEREN EN METAFORSTÅELSE AV TEKSTEN?	14
2.2.1 Barns behov for fortellingens narrative struktur	15
2.3 HVORDAN ER MELLOMTRINNSLESEREN?	16
2.3.1 Bøkene mellomtrinnsbarna vil lese: seriebøkernes enkle antitetiske verdensbilde	19
3. DIDAKTISKE REFLEKSJONER.....	21
3.1 ET TILBAKEBLIKK PÅ ELEVSynet OG LITTERATURSYNET I LÆREPLANENE	21
3.2 HVA KOMMER FREM I KUNNSKAPSLØFTET?	23
3.2.1 Å marinere elevene i god litteratur	24
3.2.2 Kjent og ukjent	27
3.3 NOEN TREKK VED SAMTIDEN OG SAMTIDSLITTERATUREN FOR BARN	28
3.3.1 Flytende grenseløshet og håp.....	28
3.3.2 Bør fortellingene slutte godt?.....	28
3.3.3 Alternative handlingsmønstre	29

3.4	VARIASJON OG TILPASNING.....	29
3.4.1	<i>Hva med kjønn og lesing?</i>	30
3.5	KLASSEN SOM FORTOLKNINGSFELLESKAP.....	32
4.	FRAMGANGSMÅTEN I DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSEN.....	34
4.1	BELYSE OG DRØFTE UT FRA TEORI OG EMPIRI.....	34
4.2	UTVALG	35
4.3	VALG AV METODE	36
4.3.1	<i>Spørreskjema</i>	38
4.3.2	<i>Høytlesing</i>	39
4.3.3	<i>Litterær samtale</i>	40
4.3.4	<i>Loggbok</i>	43
4.3.5	<i>Drama som uttrykksmåte</i>	44
4.3.6	<i>Fortelling</i>	44
4.3.7	<i>Bruk av bilder</i>	45
4.3.8	<i>Intervju</i>	46
4.4	ETISKE OVERVEIELSER	47
5.	HVORDAN BRUKTE JEG GEORG OG GLORIA (OG EDVARD) I DEN EMPIRISKE UNDERSØKELSEN?.....	49
5.1	LITT MER OM GEORG OG GLORIAS RELEVANS.....	49
5.2	MIN VINKLING: DEN PERSONLIGE LESEMÅTEN	51
5.2.1	<i>Samtale om lesing</i>	53
5.2.2	<i>En fortelling om en annen Georg</i>	54
5.2.3	<i>Tittelen</i>	55
5.2.4	<i>Introduksjon av Georg og Gloria (GG: 9/10)</i>	55

5.2.5	<i>Hva Georg og Gloria gjør for å tekkes den andre (GG:11-15).....</i>	57
5.2.6	<i>Georg oppdager at det er Edvard Gloria spionerer på. Georg synes Edvard er en dritt (GG:16-18).....</i>	59
5.2.7	<i>Georg og Glorias kjærlighetssorg (GG:18-34)</i>	60
5.2.8	<i>Mobbing (GG:35-39).....</i>	61
5.2.9	<i>Mirakelet Georg (GG: 39-41).....</i>	62
5.2.10	<i>Oppgjørets time (GG: 42-45).....</i>	63
5.2.11	<i>Avslutning (GG: 46-49).....</i>	64
5.2.12	<i>Evaluering og oppsummering</i>	65
6.	PRESENTASJON AV RESULTATENE	67
6.1	SAMTALE OM LESEINTERESSE OG HOLDNING TIL LESING	67
6.2	SPØRRESKJEMARESLUTATER.....	68
6.3	ELEVENES RESEPSJON AV <i>GEORG OG GLORIA (OG EDVARD)</i>	73
6.3.1	<i>Elevenes resepsjon av begynnelsen (GG:9-17).....</i>	74
6.3.2	<i>Elevenes resepsjon av "Midten" (GG:18-34).....</i>	82
6.3.3	<i>Elevenes resepsjon av slutten (35-49).....</i>	89
6.4	ELEVENES EVALUERING AV <i>GEORG OG GLORIA (OG EDVARD)</i>	91
6.4.1	<i>Intervjuene</i>	91
6.5	TO LESERE I KLASSEN: "TRINE" OG "THOMAS"	95
6.5.1	<i>"Trine"</i>	95
6.5.2	<i>"Thomas"</i>	96
7.	KONKLUSJONER OG DRØFTINGER	99
7.1	PASSER ELEVENE I DENNE KLASSEN INN I TEORETIKERNES BESKRIVELSE AV MELLOMTRINNSLESERNE?	99
7.2	UTVIKLE SPRÅK FOR EMPATI.....	101

7.3 STØRRE TEKSTKOMPETANSE OG BEDRE GREP OM LITTERÆRE VIRKEMIDLER	102
7.4 GUTTERS OG JENTERS RESEPSJON	103
7.5 VURDERING AV METODEBRUK.....	104
8. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....	107
KILDELISTE.....	109
VEDLEGG 1 - SPØRRESKJEMA	112
VEDLEGG 2 - TEGNINGER.....	116
VEDLEGG 3 - ELEVENES TEGNINGER	123

Forord

Flere undersøkelser tar utgangspunkt i at lesemotivasjonen hos elevene svekkes først når de begynner på ungdomsskolen. Egne erfaringer som lærer på barnetrinnet tilsier at det er all grunn til å rope ”varsku” lenge før. Jeg har hørt at elever helt ned i 10-årsalderen har sagt: ”Jeg skjønner ikke vitsen med å lese for det kan jeg jo!”

Litteraturredaktiske teorier basert på resepsjonsteori danner grunnlaget for min empiriske klasseromsundersøkelse, og oppgaven er ment som en innfallsvinkel til hvordan vi som lærere og litteraturformidlere kan hjelpe elevene til å bli motiverte og engasjerte lesere.

Til slutt gjenstår det å takke de som bidro til at jeg kunne skrive denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Harald Bache-Wiig for svært god oppfølging og konstruktiv veiledning underveis i skriveprosessen. Takk til de lærerne som tok imot meg med åpne armer og lot meg gjennomføre min empiriske undersøkelse i sin klasse. En spesiell takk går til de flinke elevene i 5.klasse som ivrige og interesserte jobbet med oppgaver og svarte på *alle* spørsmålene mine.

Takk til min kjære Øyvind for de gode samtalene om litteraturformidling, og klemmer går til de fine barna mine, Mads og Mina. Dere gir meg mye inspirasjon selv om dere ikke vet det selv. Takk til svigerforeldre og foreldre for oppmuntring, konstruktive tilbakemeldinger og enestående ”besteforeldre- innsats”.

Sist, men ikke minst, vil jeg belønne Tormod Haugen fordi han har skrevet en vakker og viktig fortelling som berører barn.

Alvørn, april 2008

Maja Inanda Lexow Wirak

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Resultatene fra de internasjonale PIRLS- undersøkelsene¹ avdekker nok en gang for svake leseferdigheter og negativ holdning til lesing blant norske elever. To år med strategien *Gi rom for lesing*²! har ifølge evalueringen av satsingen ført til økt leseaktivitet i norsk skole, men dette har ikke vært nok til å bedre elevenes leseferdigheter (PIRLS 2006).

For å hjelpe alle elevene til å få bedre leseferdigheter, positive leseopplevelser og til å bli engasjerte og motiverte lesere, holder det ikke bare med ensidig fokus på kvantitativ lesing. I tillegg til å gi elevene bred tilgang til tekster, må vi også satse på varierte og motiverende undervisningssekvenser som stimulerer elevene til videre lesing, til lesing med utvidet forståelse, utbytte og engasjement. Konklusjoner fra PIRLS- undersøkelsene viser nettopp at lærere som oppgir at de involverer elevene i flere aktiviteter etter at de har lest, kan vise til elever som har bedre leseferdigheter (ibid.105). Vi må heller ikke undervurdere elevene, men heller utfordre dem når det gjelder hva slags tekster vi forventer at de skal kunne lese.

I skolen har vi anledning til å inkludere alle, både gutter og jenter, og vi har rike muligheter til å skape kultur for lesing og litteratur. I tillegg til å bruke litteratur som et instrument til å oppøve målbar leseferdighet, mener jeg at skolen kan tilby

¹ PIRLS kartlegger leseinnsats, leseferdigheter og holdninger til lesing. I tillegg til elever på 4.trinn, har målgruppen i 2006 også vært 5.trinn. Bak PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) står The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Norge har deltatt sammen med 40 andre land og 5 kanadiske delstater (PIRLS 2006). Til tross for svake norske leseferdigheter, viser PIRLS at norske elever leser mer enn de gjorde i 2001. To år med strategien *Gi rom for lesing*! har ifølge evalueringen av satsingen ført til økt leseaktivitet i norsk skole, men dette har ikke vært nok til å bedre elevenes leseferdigheter.

² "Gi rom for lesing!" er regjeringens tiltaksplan (2003-2007) for å stimulere elevers leseglede og leseferdigheter og øke kompetansen i bruk av skolebibliotek. Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Gi rom for lesing!* Lastet ned 27.2.2006, fra http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/andre_dok/handlingsplaner/045071-220011/dok-bn.html.

kollektive lesesituasjoner der vi sammen med elevene skaper nysgjerrighet og motivasjon til å gå inn i de skjønnlitterære tekstene uten å ta fra dem selve leseopplevelsen. Samtidig må vi hjelpe elevene til å bli *aktive* lesere. Dette betyr at vi må bevisstgjøre dem tidlig om at skjønnlitteraturen er en viktig kunnskapskilde som krever noe av oss slik at den kan åpne både for opplevelse og innsikt. Jeg mener det er nødvendig at vi slipper til de personlige lesemåtene så tidlig som mulig, og at vi lar elevene gi uttrykk for sine personlige reaksjoner på det de har lest eller hørt. Dette kan også inspirere til videre lesing på egen hånd og at elevene selv kan bli i stand til å velge strategi for sitt litteraturarbeid.

Min interesse for litteraturformidling og for å få elever til å lese skjønnlitteratur var bakgrunnen for å gjøre en empirisk klasseromsundersøkelse. Jeg ville studere hvordan elever oppfattet og reagerte på en tekst, og det forekom meg som spesielt interessant å gjøre leseundersøkelsen i en 5.klasse. De fleste elevene har nå knekt lesekoden, men mangler fortsatt metaspråket som de behøver for å *tolke* tekster³. De begynner likevel å bli i stand til å gi uttrykk for sine egne meninger og synspunkter, og noen klarer kanskje å reflektere litt rundt det som skjer i en fortelling. Jeg kontaktet lærerne i en 5.klasse ved en tilfeldig barneskole, og jeg fikk tre uker på å gjennomføre undersøkelsen. Til min leseundersøkelse valgte jeg Tormod Haugens *Georg og Gloria (og Edvard)*⁴. Jeg tenkte at denne fortellingen ville egne seg godt i en 5.klasse både i forhold til lengde og kompleksitet. Hovedgrunnen til at jeg valgte denne boka, var at det forekom meg at teksten ville utfordre elevene både når det gjaldt fortellingens narrative grep, personskildring og handlingsgang. Et viktig aspekt i boka er kjønnsroller, og det ville derfor være interessant å studere hvordan guttene og jentene ville oppleve boka forskjellig. Begrunnelsene for metodene jeg har valgt kommer jeg nærmere inn på senere i oppgaven.

³ Å lese som en *tolker* betyr, i følge Appleyard, å interessere seg for tvetydighet, symbolikk og ulike tolkningsnivåer eller lesemåter (Appleyard 1991)

⁴ Boka ble første gang utgitt i 1996. Jeg bruker versjonen som kom ut som en triologi i 2005.

1.2 Målet med oppgaven

Målet med denne oppgaven er todelt. For det første ønsker jeg å finne ut hvordan elever på 5.trinn oppfatter og reagerer på en barnebok som leses høyt og bearbeides i en klasse. Ved bruk av ulike didaktiske strategier ønsker jeg å finne ut hvordan elevene oppfatter ulike motiver og fester seg ved forskjellige aspekter i teksten. Jeg ønsker også å finne ut hvordan guttene og jentene opplever teksten forskjellig.

For det andre er jeg opptatt av å få større klarhet i hvordan jeg som lærer kan legge til rette litteraturundervisningen, og hvilke litteraturredaktiske strategier jeg kan anvende i klasserommet for å skape engasjement, motivasjon og utvidet meningsutbytte for elevene. På denne måten ønsker jeg å vise at leseaktiviteter på skolen kan styrke elevenes identifikasjon med og opplevelse av det som leses og dermed øke tekstenes meningsutbytte for dem. Dette gjelder også selv om tekstene som leses ikke umiddelbart tiltaler elevene.

1.3 Problemstilling

Hvordan finner tiåringer mening i *Georg og Gloria (og Edvard)* av Tormod Haugen? - en innfallsvinkel til hvordan lærere og litteraturformidlere kan legge undervisningen til rette slik at elevene kan bli motiverte og engasjerte lesere.

1.4 Disponering av oppgaven

Denne masteroppgaven består av to hoveddeler. I den første hoveddelen, teoridelen, har jeg tatt utgangspunkt i teorier om lesing av skjønnlitteratur som både en *meningsskapende* og en *meningssøkende* aktivitet. Jeg har også sett på hvordan læreplanene har lagt vekt på elevaktivitet i litteraturformidlingen, ikke minst hva som kommer fram av den nye norske læreplanen, *Kunnskapsløftet* (2006), på dette området. Videre teori og empiriske leseundersøkelser som ligger til grunn for dette empiriske arbeidet knytter seg spesielt til hvordan tiåringer er som lesere, og hvordan

de identifiserer seg eller avviser å identifisere seg med figurer i en skjønnlitterær fortelling. Videre har jeg sett nærmere på hvilke tekster og didaktiske strategier som kan brukes for å fremme elevaktivitet og tekstengasjement i en 5.klasse. Jeg vil også hente fram andre teorier og empiriske undersøkelser om lesing som grunnlag for å belyse og undersøke hva hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålet tar opp.

Den andre hoveddelen, metodedelen, baserer seg på teoridelen og begrunner hvilke metoder jeg valgte i feltarbeidet mitt. Ved hjelp av et spørreskjema har jeg forsøkt å kartlegge elevenes leseerfaringer og holdninger til lesing. Ved bruk av de ulike didaktiske strategiene; *høytlesning* (med visuell PowerPoint- fremvisning), *loggbok*, *den litterære samtalen* og *rollespill* ville jeg finne ut hvordan elevene oppfattet ulike motiver og festet seg ved ulike aspekter i *Georg og Gloria (og Edvard)*. Jeg tok også i bruk *intervju* som metode for å finne ut mer om hvordan elevene oppfattet barneboka og hvordan de til slutt evaluerte leseprosjektet. Avslutningsvis har jeg drøftet og trukket noen konklusjoner på bakgrunn av det jeg har funnet ut.

2. Teoretiske perspektiver

For å kunne beskrive hvordan elever i 5.klasse søker etter mening i Tormod Haugens *Georg og Gloria (og Edvard)*, er det flere faktorer jeg må se nærmere på. Som utgangspunkt for hvordan barn på mellomtrinnet leser fiksjon, tar jeg først opp noen allmenne teorier om lesning. Her er det viktig å få fram hvorfor det å lese skjønnlitteratur er så viktig for vår identitet fordi det både er en *meningsskapende* og en *meningssøkende* aktivitet.

2.1 Å lese skjønnlitteratur som en meningssøkende og meningsskapende aktivitet

Noe av det som gjør skjønnlitteraturen til en viktig kunnskapskilde for oss er dens evne til å engasjere hele personligheten; den åpner for opplevelse og innsikt. Vi gleder oss både ved å kjenne oss igjen og ved å oppleve noe som er nytt og spennende. Vi kan identifisere oss med de litterære personene, og vi kan reagere på dem, betrakter dem på avstand. Den svenske forfatteren Olof Lagercrantz skriver om dette i sin bok *Om kunsten å lese og skrive*: ”De menneskene vi møter i bøkene ligner de levende. De taler som vi, puster som vi, gråter og ler som vi”(Lagercrantz 1988: 7). Hans Hertel skriver også om lesing som en *meningssøkende* aktivitet. Han hevder vi har: ”et fundamentalt behov for å samle, forme og strukturere opplevelser og erfaringer, bringe orden på omverdenen og dermed i vårt eget liv - for å overskue, forstå og kanskje endre begge deler” (Hertel 1985: 15). Dette synet på hva som skjer når vi leser støttes av den danske forfatter og forlagsmann Klaus Rifbjerg: ”Mer eller mindre dybt begravet i ethvert menneske ligger længslen efter ny erfaring, oplevelse, forandring, modenhed” (Rifbjerg 1988: 173).

Ikke bare *søker* vi etter mening som allerede ligger i teksten, vi er aktivt med på å *skape* den selv når vi leser: ”Litteraturen får oss gjennom sin symbolskapende evne til å se, den underliggjør, slik at vi stopper opp. Den konkretiserer, tydeliggjør og gjør

oss til medskapere, slik at vi bedre makter å gripe noe av tilværelsens kompleksitet” (Moen 1993: 46). Sylvi Penne skriver i sin bok *Norsk som identitetsfag* at vår livsverden formidles, erfares og oppfattes narrativt⁵ gjennom fortellingens tredelte mønster - begynnelse, midte og slutt - og gjennom fortellingens plot. Videre skriver hun at ”den menneskelige bevisstheten arbeider alltid på samme prosjekt - som er å forstå virkeligheten. Vi gir verden mening ved å fortelle om den eller ved å ta til oss andres fortellinger” (Bruner, gjengitt i Penne 2001). Det å lese er derfor også en *meningsskapende* aktivitet. Leo Tolstoys kone sa en gang da hun renskrev manuskriptet til *Krig og Fred*: ”Når jeg setter meg ned for å skrive føres jeg bort til en verden av poesi og under tiden forekommer det meg til og med som om det ikke er din roman som er så god, men jeg som er så klok” (Lagercrantz 1988: 10). Det skjer altså noe i oss og med oss når vi leser skjønnlitteratur. Det avgjørende er at teksten ”treffer” oss og kommer oss så nær at vi tar del i forfatterens opplevelser og dikter selv videre. Slik blir lesingen en ”... arena der forfatteren og leseren sammen oppfører et fantasiskuespill. Det er ikke bare forfatteren som er kreativ, men leseren også” (ibid. 7). Ifølge resepsjonsteoretikeren Wolfgang Iser finnes det i en skjønnlitterær tekst noe som ikke er uttrykt. Dette kaller han for ”tomrom” eller ”ubestemtheter”. Under lesningen fyller vi disse tomrommene med våre tolkninger slik at vi bestemmer det ubestemte (Iser 1981). *Hva* vi legger i tomrommene, er blant annet avhengig av hvilke egne referanser vi tar med oss til lesingen, både referanser fra andre tekster og fra livet selv. På denne måten blir hver lesning en aktualisering, en realisering av tekstens muligheter, og gjennom dette tolkningsarbeidet gir vi teksten mening ”... mængden af tomme pladser i en tekst er den grundlæggende betingelse for læserens aktive medvirken af værket ” (ibid. 112). Umberto Eco fokuserer også på den aktive leseren, leseren som medskaper av teksten. I boka *Seks turer i fortellingenes skoger* (Eco 1994) bruker Eco *skogen* som bilde på den fortellende

⁵ I *Norsk som identitetsfag*, forklarer Sylvi Penne *narrativ tenkemåte* på denne måten: ”Den narrative tenkemåten gir rom for levd livserfaring og uskreven kunnskap. Når barnet vokser til, blir også estetiske fortellinger en viktig utvidelse av den narrative virkeligheten. Narrativ tenkning opprettholder et subjektivt perspektiv på verden. Synsvinkelen vil alltid ligge fast hos det tenkende subjektet. Den vil aldri være nøytral. Den kan uttrykke frykt og håpløshet, eller livsmot og håp. Bare gjennom fortellingene i kulturen kan vi forstå hvordan andre mennesker tenker og føler. Bare gjennom fortellingene i kulturen kan vi utvikle empati og engasjement i andre.” (Bruner, gjengitt og oversatt av Penne 2001:12)

teksten. Akkurat som i skogen, der vi må velge mellom merkede eller umerkede stier, må vi også i skjønnlitteraturen ta noen egne valg som bygger på forventninger og gjetninger. Eco hevder at gjetningene våre er nødvendige antakelser for å kunne skape følelser når vi leser, og for å kunne bringe disse følelsene med inn i leseprosessen. Gjetningene bringer inn håp og redsel og skaper engasjement når vi forsøker å identifisere oss med personene vi møter i teksten, hevder han (Eco 1994:15). På denne måten er leseren alltid en del av teksten. Denne leseren i teksten, som Eco kaller *modelleseren*, er i stand til å forholde seg til både markerte og umarkerte veier gjennom teksten og nyttiggjøre seg all den informasjonen som teksten gir.

Både Eco og Iser er opptatt av den aktive, medskapende leseren og av forskjeller mellom de ulike leserne. Iser sier at måten vi leser på, er avhengig av den individuelle bakgrunnen vi møter teksten med, slik som temperament, generelle livserfaringer, erfaringer vi har gjort som lesere av tidligere tekster, den utdanningen vi har, verdiene og holdningene i den sosiale gruppa vi tilhører, den kulturelle bakgrunnen vår, og så videre (Iser 1981).

Det er klart at det alltid er store individuelle variasjoner når det gjelder hvordan vi oppfatter og reagerer på tekster, men er det i det hele tatt mulig å snakke om generelle forskjeller mellom barneleseren og voksenleseren? Kan vi si at barn har en metaforståelse⁶ av teksten som voksne kan ha. For å nærme meg mellomtrinnsleseren, vil jeg i det følgende drøfte generelt hvordan teoretikerne hevder at barn forholder seg til tekster.

⁶ Metaforståelse er evnen til å håndtere to motsatte abstrakte forestillinger samtidig. Her er det imidlertid store individuelle forskjeller både innenfor det jeg kaller "barneleserne" og "voksenleserne", men her er det snakk om et generelt perspektiv.

2.2 Har barneleseren en metaforståelse av teksten?

Barneleseren er ikke generelt mindre kreativ i sitt møte med tekster enn det voksenleseren er. Likevel kan man si at barn ikke har rukket å samle så mye livserfaring og teksterfaring som mange voksne lesere, og ”... kanskje må de bruke fantasien enda mer eller tåle å leve med ubestemtheter i teksten uten å bli frustrerte og gi opp” (Maagerø og Tønnesen 2002:14). Fordi barn er vant til å leke og bruke fantasien sin, kan de også lett gå inn i det fantasispillet som teksten inviterer til, hevder Iser (Iser 1981). De kan derfor være i stand til å forholde seg til både bestemtheter og ubestemtheter som teksten tilbyr, og de kan skape en konkretisering av teksten i sin egen verden ut fra dette. Eco sier at det alltid vil være noe som ikke står eksplisitt i teksten, også i tekster skrevet for barn. Det kan være for eksempel netter og reiser som ikke er beskrevet, personer som bare dukker opp, og som barneleseren må ta med seg inn i sin lesing av teksten, begivenheter som ikke blir beskrevet eller forklart, og mennesker som handler uten at årsakene til handlingene forklares. Barn klarer å takle dette, hevder Eco. De undrer seg, tolker og aksepterer at det er slik, akkurat som den voksne leseren gjør (Eco 1994).

Appleyard hevder at barnet også går til teksten med forventninger som den voksne leseren gjør. Små barn ser imidlertid ut til å glemme eller hoppe over de delene av fortellingene som ikke korresponderer med de forventningene de har (Appleyard 1991). Hvis det er slik at barn overser eller ignorerer de markerte stiene og bestemthetene i teksten, bruker leseren teksten som en privat hage, sier Eco (1994). Da tolker ikke leseren teksten, men bruker den i forhold til et eller annet behov han eller hun måtte ha akkurat der og da.

”En viktig forskjell på barns tenkning og den voksnes tenkning er den voksnes overlegne evne til å håndtere to motsatte abstrakte forestillinger samtidig”, skriver Sylvi Penne (Penne 2003:10). Videre refererer hun til Nicholas Tucker som hevder at barn leser antitetisk og konkret. Skurkene er slemme, og heltene er gode, og de har ingen empatiske følelser for skurkene. Barneleseren vil derfor ha en tendens til å gå inn med for kjappe moralske dommer uten refleksjon og vurdering. Først i

elleveårsalderen kan vi forvente at barn håndterer en mer kompleks verden. Da greier mange barn å forestille seg to motsatte abstrakte ideer, for eksempel en person som kan være både god og samtidig vond (Tucker, gjengitt i Penne 2003:10/11).

Voksne og barn møter tekstene med ulike litterære forutsetninger, og de har derfor også ulike forventinger til dem. Barn *tolker* ikke tekster på den måten som voksne gjør, og kanskje vi heller kan snakke om hvordan barn *opplever* eller *oppfatter* tekster? For Appleyard er den tolkende leseren den voksne leseren, ikke barneleseren. Han understreker at det er den private identifiseringen med en helt eller heltinne i teksten som er typisk for barn som lesere, og at barn finner mening gjennom den narrative struktur (Appleyard 1991).

2.2.1 Barns behov for fortellingens narrative struktur

Appleyard mener det er viktig nettopp å ta hensyn til den kognitive utvikling for å forstå barneleseren og barnets utvikling mot – eller sosialisering inn i – rollen som *modelleser*. I boka *Becoming a reader* (1991) diskuterer han kognitive aspekter hos leserne i utviklingen fra de er barn til de er voksne. Det er ofte blitt hevdet at den narrative strukturen i mange barnebøker er enkel og stereotyp. Appleyard sier det på denne måten:

The narrative structure of these books is apt to be fairly elementary; within the general framework of problem/journey/danger-overcome, the action is likely to consist of a series of episodes, sometimes quite repetitive, punctuated by suspenseful climaxes, that eventually lead to a decisive confrontation (Appleyard 1991: 61).

Selv om disse fortellingene (med den litterære formen: begynnelsen-midten–slutten) kanskje virker enkle for den voksne leseren, gir de barn viktige modeller for identitet og handlingsmønstre i kulturen. Gjennom plottet møter barnet kulturelt baserte forventinger til handlinger og handlingsutvikling. De onde handlinger straffes og bekjempes, og de gode motivene driver de tradisjonelle handlende heltene. Å arbeide

med plot og handlingsmønstre betyr derfor å arbeide med normer og verdier i kulturen (Appleyard, gjengitt i Penne 2001).

Det er viktig å poengtere at dette er noe som *gradvis* skjer, og vi som lærere og litteraturformidlere må hjelpe barna å bli kjent med den litterære formen. ”Når de litterære formene er kjent, gir de trygghet å falle tilbake på når ting blir skremmende i livet eller i litteraturen” (Penne 2002:23). Form kan være alt fra lyden i lyd og regler, til fortellingens tredelte struktur. Formen inngår som del av våre narrative skjema. Den litterære formen virker ved en dobbelt strategi. Vi kan være innenfor og utenfor på samme tid (Appleyard 1991:39).

”De litterære konvensjonene gir barnet handlingsrom for å slåss med drager og hekser uten å bukke under for angst og kaos. De ”vet” at de er innenfor og utenfor på samme tid. Eventyret har en slutt. Det litterære barnet vet at det pleier å ende godt om det er noen som kjemper. Formen både avgrenser og åpner, beskytter og frisetter”(Penne 2002:23).

Som utgangspunkt for min empiriske undersøkelse har det vært nødvendig å se nærmere på hvordan elevene på mellomtrinnet leser fiksjon, og spesielt hva som kjennetegner tiåringer som lesere.

2.3 Hvordan er mellomtrinnsleseren?

Bo Steffensen har skrevet om hvordan tiåringer leser. I sin bok *Når barn lærer fiksjon. Grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (2005) har han med en interessant leseundersøkelse, der han har funnet ut at 5.klassinger leser primært av lyst og for å få gode lesevaner, og at de enda ikke har *den litterære kompetansen*⁷ til å anvende den *fiktive leseform*, som betyr å kunne tolke tekster. Dette betyr at de leser

⁷ Vi snakker her om *fiksjonskompetanse* som er evnen til å lese med fordobling, historien betyr også *noe annet* (Steffensen 2005: 180).

uten bevisste briller selv om deres opplevelse også er styrt av et forsøk på å skape helhet og dermed mening ut av teksten ved hjelp av *den narrative kompetansen*⁸.

Til tross for individuelle lesninger, mener Appleyard (1991) det er mulig å skjelne noen forutsigelige mønstre i bruk av litteratur. Han deler inn i fem ulike ”leserroller”:

1. *Den lekende leseren* (førskole og småtrinn),
2. *I heltenes verden* (småtrinn og mellomtrinn),
3. *Den meningssøkende leseren* (ungdomstrinn og videregående skole),
4. *Den analyserende leseren* (høgskole og universitet) og
5. *Den pragmatiske leseren* (den voksne leseren).

Barn i ti – tolvårsalderen er, ifølge Appleyard, i stand til å ha et aktivt forhold til også de uventede og overraskende sekvensene i fortellingen. De klarer også å bruke den informasjonen som ble gitt tidligere eller i andre situasjoner når de skal tolke eller forstå teksten. På grunn av omfattende og variert omgang med skriftspråket, blir det litterære barnet gradvis mer kontekstuavhengig, og barnet blir i bedre stand til å skille mellom virkelighet og fantasi. I motsetning til tidligere perioder, kan barn i ti-tolvårsalderen gi et sammendrag av de viktigste hendelsene, og kan forstå og snakke om fortellingen som en sammenhengende helhet. ”Hva handler det *egentlig* om?” de formidler altså fortellingen som form, et kunstprodukt som kan beskrives utenfra og evalueres som en helhet. Appleyard hevder at femteklassinger er flinke med kompliserte plotmønstre, og de kan reversere logiske operasjoner – altså gå fra virkning til årsak i stede for fra årsak til virkning. I denne fasen klarer de også å skifte mellom handling og dialog når de skriver. De klarer å forholde seg til at personskildring kommer fram gjennom personenes handlinger og plassering i handlingsmønsteret, og ikke bare gjennom beskrivelse av personen (ibid. 67/68).

I denne perioden blir barnet mer bevisst sitt indre liv og utvikler framtidshåp og drømmer, og lesing betyr å søke kunnskap om verden og seg selv. Appleyard hevder at lesing for barnet i denne perioden er:

”...a way of testing the growing sense of self-possession that school-age children experience. Reading does so in the obvious sense that it is a skill to

⁸ *Narrativ kompetanse* er å kunne fortelle, følge og forstå en historie (Steffensen 2005: 180).

be mastered, and one that the school culture especially rewards, but it also focuses on issues of identity, in the image of the powerful hero or heroine who in one guise or another is the principal archetype of most stories school-age children read. The prominence of this archetype suggests that a main reward of reading fictional stories at this age is to satisfy the need to imagine oneself as the central figure who by competence and initiative can solve the problems of a disordered world. This is why I suggest that the distinctive role readers take at this stage is to imagine themselves as heroes and heroines of romances that are unconscious analogues of their own lives" (ibid. 59).

Identifikasjon med den handlende heltearketypen er viktig. Leserne kan identifisere seg med eller kjenne seg igjen i hovedpersonen. Møhl og Schack peker på at identifikasjon med fiksjonens figurer kan foregå på to måter: *introjeksjon* eller *projeksjon*. *Introjeksjon* betyr å sette seg selv i en annens sted. Dette kan for eksempel innebære at man drømmer at man selv er helten eller heltinnen som overvinner alt. *Projeksjon* betyr at man setter den andre i sitt eget sted. På denne måten blir man bevisst på nye sider ved seg selv i møtet med hovedpersonen, og kanskje man klarer å sette ord på noe man selv føler eller har opplevd (Møhl og Schack 1985).

Barn i denne alderen har klare forventinger til fortellingen ut fra et behov de har som mennesker i utvikling. De forventer at fortellingen skal ha én eller flere karakterer som de kan identifisere seg med eller fornekte følelsesmessig. De forventer også at interessante, spennende eller morsomme ting skal bli forårsaket av eller hende med hovedpersonen. Det skal også være et problem som skal løses slik at alt ender godt (Toolan 1988).

Mellomstrinnsbarnet er "a doer rather than a reflector, sier Appleyard. De er fortsatt konkrete tenkere, og psykologiske relasjoner og karakterenes indre liv er ikke spesielt interessant for dem (Appleyard 1991:68). Dette innebærer at helten i boka må være til å stole på, og personene bør være enkle og forutsigbare. På denne måten representerer de enkle fortellingene både hva barna ønsker å bli (de aktive, modige heltene som blir belønnet med venner og verdens respekt og anerkjennelse) samtidig som de representerer en trygg verden som de er i ferd med å miste (ibid). Hvilke enkle fortellinger dekker disse behovene?

2.3.1 Bøkene mellomtrinnsbarna vil lese: seriebøkene enkle antitetiske verdensbilde

Selv om mellomtrinnsbarnet er i bedre stand til å skille mellom fantasi og virkelighet, preges litteraturen disse barna leser av sentimentalitet og eventyrlighet. Dette er perioden der barnet vil inn i ukjente og spennende verdener. Barnet leser sørgelige fortellinger (som imidlertid bør slutte godt), samtidig som det sluker spøkelseshistorier og spenningslitteratur. Heltene skal være ekstraordinære barn som på tross av en sørgelig begynnelse, overvinner alle tenkelige og utenkelig farer ved hjelp av egen kløkt og mirakuløse hjelpere. Spenning og humor er begge elementer som driver handlinga framover, og som dermed gjør at historiene ikke blir kjedelige eller stillestående. ”Sosialrealistisk litteratur om skilsmissebarnets traurige høyblokkliv appellerer *ikke* til denne aldersgruppen” (Nielsen og Rudberg 1989:125).

Ved å ”fråse i” mysterier, spenningsbøker, grøssere, fantastisk og science fiction kan barna identifisere seg med modige og handlekraftige eventyrhelter som gjennomlever og overvinner alt. Det går mest i serielitteratur, der det gjerne er den samme hovedpersonen eller de samme karakterene som går igjen. Det oppstår et problem, et mysterium eller en mangelsituasjon tidlig i boka, og hovedpersonen (som leseren ofte identifiserer seg med) klarer å løse problemet. ”Som regel ender det med at de gode seirer og de onde får sin straff” (Bjorvand 2002:155)

Barnet i denne fasen har et dobbelt behov for den grunnleggende formen på fortellingen; hjemme- hjemløs- hjem. Det gjelder både å tørre å gi seg hen til det usikre og ukjente, og samtidig bevare troen på at alt går bra til slutt. De tradisjonelle, konstruktive fortellingene, *romanser*, tilfredsstiller dette doble behovet: ”Romance is the nearest of all literary forms to the wish-fullfillment dream” (Frye 1957:186). Her overvinnes farer og problem underveis og alt går bra til slutt. Mellomtrinnsbarnet får derfor gjennomleve både angsten og usikkerheten de bærer på, og drømmene de har. *Romansen* tilfredsstiller derfor barnas eksistensielle behov (Penne 2001).

Dette kapitlet har handlet om hvorfor litteratur er viktig for barn, spesielt mellomtrinnslesere, og hvordan de finner mening i de bøkene de leser. De skisserte

teoretiske perspektivene vil danne utgangspunktet for mitt litteraturredidaktiske ståsted: Hvordan man kan drive med litteraturformidling i klasserommet for å skape mening og meningsfulle handlinger i klasserommet? I mitt tilfelle dreier det seg om hvordan tiåringer finner mening i *Georg og Gloria (og Edvard)* av Tormod Haugen.

3. Didaktiske refleksjoner

3.1 Et tilbakeblikk på elevsynet og litteratursynet i læreplanene

For å vite hvor man står og hvor man vil med litteraturundervisninga, er det nødvendig med et tilbakeblikk på elevsynet og litteratursynet i læreplanene. Jon Smidt skriver om dette i artikkelen *Litteratur i skolen - ord og visjoner i tid og virkelighet* (2005). Læreplaner fra 1935 og noen år fremover var preget av ”det norske” og norskfagets rolle i nasjonsbyggingen, hevder Smidt. Her var det utvikling av ”åndelig vekst og modning” som stod sentralt i litteraturundervisningen. Litteraturen skulle hovedsakelig være et middel for å utvikle *leseferdighet*. På femtitallet var det å skaffe seg en formell allmenndannelse vektlagt – som blant annet betydde at man skulle ha kunnskap om den klassiske norske litteraturen. I leseplan for 3,4,5 klasse finnes det kanskje spor av reformpedagogikkens vekt på elevaktivitet: ”undervisninga bør vere merkt av initiativ og elevaktivitet” (Her gjengitt i Smidt 2005: 35). Det var likevel *forfatterens mening bak verket* som stod som det sentrale, og elevens oppgave var å oppfatte eller merke seg denne hovedideen og å kunne gjøre rede for den. Heller ikke i 60-årene ble det tegnet et bilde av elevene som aktive medskapere til tekstens mening. Pendelen svingte bort fra forfatteren og forfatterintensjonen til et tekstsyn der meningen allerede er gitt i teksten. Likevel la selve tolknings- og analysepraksisen opp til en *elevaktiv* holdning til teksten der meningen var at elevene selv aktivt skulle lete seg fram til hvordan alt henger sammen (Smidt 2005). Med 70- og 80-årene fikk vi en ny, *leserorientert* tekstteori med tydelig vekt på den individuelle leserens erfaringer og tolkning av teksten, og i M74 var opplevelse og leselyst slått fast som det overordnede målet for litteraturundervisningen:

”Det viktigste ved litteraturundervisningen må likevel være å la elevene få velge stoff som kan skape leseinteresse og leseglede. Hovedvekten må

legges på elevenes oppleving; kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke" (M74: 106).

Mange var skeptiske til om planteksten i M74 kunne føre til at man prioriterte den individuelle leseopplevelsen og overlot elevene mer eller mindre til seg selv med denne opplevelsen, uten etterarbeid og uten å hjelpe dem til å få et videre perspektiv på sin egen opplevelse. Likevel dreide den neste lærerplanen, M87, seg også i stor grad om leseglede og opplevelse. Undervisningen i norsk skal ta sikte på:

"å skape engasjement, gi leseglede og estetiske opplevelser og stimulere leselysten hos elevene, gjennom lesing og arbeid med litterære tekster

"å utvikle elevenes evne til å oppfatte, oppleve og vurdere innhold og språk i skjønnlitteratur, andre tekster og medier" (M87: 130).

I L97 legges det vekt på å skape felles referanserammer, og spesielt "kulturarven" skal ha en slik funksjon:

"Forteljingar, litteratur og diktning er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke, fordi vi møter situasjonar, lagnader og val som verkar formande på vår eigen karakter – ja, på karakteren og psyken til alle dei som les dei same tekstane. Lesing og litteratur er derfor ei samanbindande kraft i samfunnet" (L97).

Smidt hevder at dette er et annerledes og mer dynamisk kultursyn enn det tradisjonelle der kulturarven bare skal *overføres* til elevene. Her ligger nemlig vekten på elevene som aktive deltakere i kulturen: "kultur blir også skapt i skolen i samspelet mellom den sosiale og kulturelle sammenhengen elevane står i og skolekulturen elevane møter" (L97). Gjennom arbeidsmåtene i faget blir også *elevaktiviteten* vektlagt:

"Læreplanane for faga legg vekt på at elevane skal være aktive, handlande og sjølvstendige. Dei skal få lære ved å gjere, utforske og prøve ut i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og erkjenning. Arbeidsmåtene skal gjere sitt til at elevane utviklar nye perspektiv, at dei får impulsar og møter utfordringar som saman med aktivt arbeid kan medverke til auka kompetanse og sjøvrespekt" (L97: 75).

Vi ser også sporene etter John Dewey (1859-1952) som er blitt knyttet til slagordet "learning by doing"- en metodikk som har stor tillit til elevenes egne potensialer og muligheter til frigjøring innenfor et handlende og elevaktivt klasserom (Penne 2003). For å stimulere leselysten og leseglede hos elevene skal lesing knyttes til: "drøfting

av det som blir lese, slik at elevane får røynsle i å formulere det dei undrast over eller reagerer på” (L97). Det dreier seg altså både om at elevene skal være selvstendige, og i tillegg at de skal få dele sine lesererfaringer med læreren og medelever.

3.2 Hva kommer frem i *Kunnskapsløftet*?

Opplevelsen eleven har av teksten og elevenes ulike handlinger rundt teksten, blir videreført i *Kunnskapsløftet*:

”Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner”
(*Kunnskapsløftet* 2006: 37).

Men det legges også i denne planen vekt på at de litterære opplevelsene ikke er noe hver enkelt elev skal sitte igjen alene med. For det første fordi skjønnlitteraturen alltid vil handle om noe ”annet” og fremmed, et annet syn på verden, en annens og en annen tids erfaringer og innsikt. I tillegg skaper vi alltid mening sammen med andre, i et sosialt rom, som skoleklassen. Å arbeide med litteratur i *Kunnskapsløftet* framstår nettopp som det å skape mening sammen med andre. Dette kommer fram allerede i første avsnitt under formål med faget:

”Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv” (ibid. 37).

Smidt mener at vi her snakker om et *dialogisk tekstsyn* der meningen i teksten ikke er gitt på forhånd, men blir til i en flerstemt dialog mellom mange samarbeidspartnere: mellom elever og teksten, mellom ulike elever, med ulike stemmer i teksten og ulike erfaringer og ideer som elevene har med fra andre sammenhenger og med selve skolesituasjonen og et publikum en skal lage noe for (Smidt 2005:46).

For å oppsummere læreplanutviklingen kan vi spore en utvikling fra at det var forfatterintensjonen som var viktig, til at meningen lå i selve teksten, deretter til den leserorienterte metoden, for så å ende opp i *Kunnskapsløftets* syn på eleven som den aktive og selvstendige som skaper mening sammen med andre. Men en læreplan er bare "... en rammeplan, et grunnlag å arbeide ut fra, og erstatter ikke egen refleksjon" (Moen 1993:17). For noen er et viktig dannelsingsmål fortsatt knyttet til nasjonalt fellesskap og tilhørighet. Andre vil vektlegge *kritisk danning*, evnen til å kunne analysere og vurdere alle de tekstene som barn og unge omgis av. Mange ser kanskje betydningen av å utvikle leseglede og leseferdighet som det viktigste i litteraturundervisningen (Smidt 2005).

I motsetning til forrige læreplan, L97, gir den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet*, ingen eksempler på hvilke tekster som egner seg i litteraturundervisning. Hovedansvaret for å finne verk som barna bør lese, er lagt på den enkelte lærer. Jeg vil i det følgende peke på noen viktige kvaliteter når vi skal velge ut tekster til litteraturformidlingen.

3.2.1 Å marinere elevene i god litteratur

"Vi må marinere elevane i god litteratur," sier den amerikanske skrivepedagogen Shelley Harwayne (Gjengitt i Byberg og Thorbjørnsen 1987:28). Hva som er god barnelitteratur er et omstridt diskusjonstema. Er skjønnlitterære tekster vi møter gjennom de "nye" mediene og populærlitteratur noe vi kan tilby elevene våre i skolen? Når det gjelder bruk av eldre tekster, støtter jeg meg til Leif Johan Larsen som skriver at det i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv er det viktigere at en tekst *får* subjektiv relevans enn at den i utgangspunktet *har* det. "Spørsmålet er imidlertid om ikke eldre litteratur, som for eksempel *Peer Gynt*, kan tematisere identitetsproblematikken vel så klart og relevant som samtidslitteraturen" (Larsen, 1981:97). Om elevene ikke føler en umiddelbar identifikasjon, mener jeg vår tilrettelegging av skjønnlitteraturen kan være avgjørende for hvilket meningsutbytte tekstene gir. Det er viktig å se sammenhengen mellom det eldre tekster tar opp og dagens aktuelle "problem" eller tema. Dette innebærer også at vi som lærere må ha en

trygghet i forhold til tekstens symbolikk og litterære virkemidler før vi bruker den i litteraturundervisningen. Når det gjelder bruk av populærlitteratur, vil jeg først sitere fra Nordahl Rolfsens Læsebog for Folkeskolen fra 1892 der han påpekte hvilke tekster han mente var viktige for elevene:

”Barnet vil mere end underholdes. Barnet vil vide, tænke, føle, vokse og udvikles i alle retninger; det er naturtrang. Barnet vil have alvor i legen. Det har et ubevidst krav paa personlighedens udvikling, og først hvor den pædagogiske barnebog paa den rette maade imødekommer dette krav, kommer barnet rigtig til at holde af den” (Rolfsen 1892: IV gjengitt i Moen 1993: 77).

Sylvi Penne hevder at populærlitteraturen er full av forenklende skjematiseringer og at den bekrefter forventninger vi har fra før. Den ”gode kunsten”, som hun kaller det, krever mer av leseren og tilbyr derfor et større potensial for å forstå verden:

”Den utfordrer våre umiddelbare forenklinger. Den overrasker, overrumpler, ryster og sjokkerer. Vi kan bli utfordret utover det vi i øyeblikket er i stand til å tenke selv. Følelsene aktiviseres. Vår verden kan bli større og mer nyansert enn den nettopp var. En av norsklærerens viktige oppgaver er derfor å få alle elevene til å lese tekster som utfordrer de enkle løsningene og lære dem og lære dem å tolke i et videre perspektiv”(Penne 2001: 240).

Her er vi inne på noe jeg mener er svært viktig i litteraturdydidaktikken; vi må ikke undervurdere elevene, men heller utfordre dem når det gjelder hva slags tekster vi venter at de skal kunne lese. Slik kan de, for å bruke Rolfsen sine ord, ”vokse og utvikles”. Som lærere og litteraturformidlere har vi ofte bestemte meninger for hva vi synes er passende litteratur for dette formålet.

Som jeg har pekt på har *Kunnskapsløftet* ”evne til kritisk tenkning” som et formål med faget. I litteraturundervisningen betyr det at elevene må få hjelp til å lese kritisk. Det betyr at de kan få hjelp til å vurdere i hvilken grad tekstene aktiviserer dem og gjør dem til medforfattere, og i hvilken grad de underliggjør og hjelper dem til å se. En viktig forutsetning for å få til dette, er at skolen hjelper dem til å bli bedre i stand til å se hva litteratur er og også hva triviallitteratur er. Det betyr at elevene forstår at vi går inn i ulike leseroller, og at vi velger lesemåter når vi skal lese en tekst slik at de

får en kritisk distanse til det som leses. Vi må derfor bevisstgjøre elevene at bøker med vekt på handling eller plottet, og bøker med vekt på indre utvikling og refleksjon er bøker med helt ulike prosjekt (Penne 2003:37). Vi må også se i øynene at mye av skjønnlitteraturen formidles gjennom bilde- og lydmediene, og for å utnytte elevenes sterke sider best mulig, er det viktig å bygge bro mellom litteraturundervisningen og deres egne erfaringer fra mediene, for eksempel til filmer de har sett. Her blir også kritisk tenkning svært viktig. Sylvi Penne skriver om hvorfor det er nødvendig at vi bevisstgjør elevene om de forskjellige medienes egenart:

”Språket er en handling som virker idet den sies. Slik kan en tenke seg at de mangfoldige tekstene barn møter i det moderne mediesamfunnet, er handlinger som preger barns verden. Slik påvirkes også barn og unges liv av pessimismen som preger den verden vi lever i. Derfor blir det så viktig å lære barn å skille mellom ”jeg” og ”du”, og å lære dem å ha en holdning til tekster og å kunne velge bort elementer til sin egen livsfortelling” (Penne 2001: 12).

At elevene får en holdning til det de leser, krever at de engasjerer seg både følelsesmessig og intellektuelt. Det er her jeg mener en av de største utfordringene for oss som lærere ligger. Vi må hjelpe elevene til å bli mest mulig aktive lesere og bevisstgjøre dem om at skjønnlitteratur krever noe av oss. I tillegg må hjelpe dem slik at det viktige førstegangsmøtet blir rikest mulig. Mange tekster ”åpner seg” ikke fullt ut ved bare en lesning, og nettopp her kan videre tekstarbeid i klassen ha mye for seg. Klasseromsforsker Jon Smidt er opptatt av hva som skjer når elevenes tekstopplevelser framstilles i klassen. Han hevder at det skjer en ”nyoppføring” som gir mening der og da, og som kan sette elevene på sporet av noe som er, eller blir, viktig for dem i et identitetsprosjekt:

”I et aktivt og produktivt litteraturarbeid er den (litteraturen) et uuttømmelig arsenal av tanker, opplevelser og erfaringer som elevene kan prøve ut i sitt eget arbeid med virkeligheten. Men mulighetene i litteraturarbeidet ligger aldri i tekstene alene eller i elevene som enkeltpersoner. Mulighetene ligger i spillet som både tekster, elever og lærere inngår i” (Smidt 1989: 248, gjengitt i Penne 2001: 229).

3.2.2 Kjent og ukjent

Appleyard hevder at bøker som er skrevet for barn mellom seks og tolv år, ofte kjennetegnes ved en kombinasjon av kjente og ukjente elementer, likheter og forskjeller. Det som allerede er kjent, gir trygghet, mens det nye tilfører utfordringer. Spenningsfortellinger (eller eventyrlige fortellinger) er viktige i barnelitteraturen, og disse gir ifølge Appleyard truende ondskap en konkret form og viser samtidig hvordan det vonde kan overvinnes (Appleyard 1991).

Som jeg tidligere har påpekt, er det ikke sikkert at den litterære formen er kjent for alle elevene i 5.klasse, og vi bør derfor være varsomme med å formilde litteratur som bryter helt med den litterære formen før barna blir ordentlig kjent med den. Samtidig mener jeg det viktig at vi ut fra de trygge rammene, må tørre å la elevene ta del i noe som er ukjent. Dette betyr ikke nødvendigvis at vi skal jobbe mye med ambivalente tekster, men at fortellingen bryter *noe* med *det narrative begjæret*⁹; at det bryter med ”det vanlige” og det elevene venter skal skje. Det uvanlige i det vanlige er også kunstens kjennetegn. ”Når kunsten - musikken, fiksjonen eller filmen – blir for glatt, for regelmessig og forutsigelig, føler vi kjedsomhet, ubehag, vi gidder ikke i lengden” (Penne 2001:94). De fortellingene som bryter med det tradisjonelle grunnmønsteret, produserer en strøm av narrativ oppfinnsomhet (ibid. 95). Den verdenen boka åpner for kan være gjenkjennelig og bekrefte lesernes oppfatning, samtidig som det nye og ukjente gir dem lyst til å dra inn i bøkene på egen hånd. Iser understreker at tekster varierer i graden hva som er bestemt og hva som er ubestemt, men det er ingen tekster uten ubestemtheter fordi det er umulig å fortelle alt i en tekst. Hvis det er for mye som er bestemt i teksten, vil leseren – og kanskje særlig barneleseren – kjede seg. Er derimot for lite bestemt, vil teksten kunne oppleves som utilgjengelig og kanskje til og med surrealistisk. En variasjon mellom bestemtheter og ubestemtheter

⁹ Sylvi Penne skriver om *det narrative begjæret* i sin bok *Norsk som identitetsfag*: ”Når vi leser episke tekster som romaner og noveller, eller ser på film, leser vi med en kulturell forventning om at kaos skal bli kosmos, at disharmonien skal bli harmoni, at den ”hjemløse” helten skal finne sitt hjem” (Penne 2001:208). I fortellingen om Georg og Gloria vil nok selve slutten innfri forventningene elevene har. Her er det helteaspektet og *hvordan handlingene utføres* som sannsynligvis vil bryte med det narrative begjæret.

ser ut til å være viktig trekk i tekster skrevet for barn som i tekster skrevet for voksne (Iser 1981).

3.3 Noen trekk ved samtiden og samtidslitteraturen for barn

3.3.1 Flytende grenseløshet og håp

Det senmoderne samfunnet er preget av individualisme. Her må det enkelte individ ta ansvar for sitt eget liv og konstruere sin egen identitet. At identiteten ikke er fastlåst og konstant, og at meningen ikke lenger er gitt, åpner opp for nye muligheter og en ny start (Ommundsen 2007:9). Dette gjenspeiler seg også i den senmoderne nordiske ungdomslitteraturen. Her er to, delvis motstridende tendenser særlig fremtredende. På den ene siden det vi kan kalle tendenser til grenseløshet eller tendenser til å bryte tabuer, som er en tendens til stadig sterkere og mer ekstreme fremstillinger. På den andre siden tendensen til håp og til å la romanene ende med lys (ibid.10).

3.3.2 Bør fortellingene slutte godt?

Selv om moderne barn ofte har vent seg til diverse brudd på sitt narrative begjær, bør de få bevare håpet om at det skal slutte godt: "Fra et didaktisk synspunkt har læreren profesjonell kunnskap nok til å stille krav om åpninger og håp i barns bøker – noe som kan gi grobunn til positive fantasier om framtida, tross alt" (Penne 2001:101). *Den progressive fortellingen* passer godt å bruke som et eksempel på dette. Det er realistiske fortellinger som er bygd opp rundt et handlende selv, en aktør, som har ønsker, begjær- vil oppnå noe. Denne aktive energien er det som er drivkraften bak den progressive fortellingen. Sluttene i de progressive fortellingene er dem vi alle håper på. Hendelsene knyttes sammen slik at handlingen er i positiv utvikling mot et mål (ibid. 100). De to andre grunnmønstrene, plotstrukturene som er mest virksomme i vår kultur er *den stabile fortellingen* og *den regressive fortellingen*. I *den stabile fortellingen* er hendelsene i fortellingen er kjedet sammen slik at det meste forblir

uforandret når det gjelder mål eller sluttresultat, og i *den regressive fortellingen* er hendelsene knyttet sammen slik at handlingen går i en negativ retning (Gergen gjengitt i Penne 2001:100).

3.3.3 Alternative handlingsmønstre

Ny barnelitteratur bryter ofte med litterære og kulturelle forventninger. Den viser barna at det fins alternative handlingsmønstre som er mer virkelighetsnære enn de som er forventet. Gjennom bøkene får barna mulighet til å møte situasjoner og konfliktfylte opplevelser de selv står oppi, samtidig som de kan få innblikk i andres tanker og følelser. Moderne barnelitteratur kjennetegnes av å være svært variert i det strukturelle mønsteret. Karakterene kan være komplekse, og de kan finne på å handle på overraskende og uventede måte. ”Disse modernistiske trekkene ved nyere barne- og ungdomslitteratur synes derfor å invitere også barn til å vandre på umerkede stier” (Maagerø og Tønnesen 2002:20) På denne måten kan bøkene åpne for mange svar.

3.4 Variasjon og tilpasning

I klasserommet møter vi elever med ulike litterære forutsetninger og ulik kompetanse. Noen elever i 5.klasse vil kanskje være i stand til å bruke den fiktive lese måten, andre er kanskje ikke engang kjent med den litterære formen. Uansett er det en stor utfordring for lærere og litteraturformidlere å nå fram til alle elevene slik at de får opplevelse av teksten. Varierte undervisningsopplegg gjør det lettere for elevene å involvere seg i *noe*, selv om ikke tekstene umiddelbart tiltaler dem. I tillegg til dette mener jeg det er viktig at klasserommet blir en arena der elevene møter nye utfordringer innenfor trygge rammer, og at vi stadig prøver nye didaktiske strategier for å stimulere elevene til å gå inn i rollen som *modellesere* (jf.s.10). Skolehverdagen er også uforutsigbar, og vi må stadig revurdere de valgene og avgjørelsene vi tar. I tillegg møter vi elever med ulike behov: leselystne elever og lesetrøtte elever, gode lesere og svake lesere. For lærere som jobber i et flerkulturelt klasserom, ligger det mange litteraturdydaktiske utfordringer i å skape positive leseropplevelser også for de

fremmedspråklige elevene. De ”tomme rommene” i teksten vil kanskje være vanskeligere å fylle for dem som ikke har den nødvendige kulturelle kunnskapen: ”Trekk ved kulturen vår som majoritetselevane vil forstå utan å reflektere over dei, kan hindre minoritetselevane i å forstå tekstane” (Skarstein 2005: 145). For å vise hvilke muligheter som ligger i bøkene må vi derfor finne de rette bøkene til de rette elevene, og vi må velge arbeidsmåter der vi og elevene kan arbeide sammen i et tolkingsfellesskap. Vi må også være eklektiske i forhold til arbeidsmåter og velge ut det beste fra flere metoder slik at vi får et *program* som er tilpasset ”våre” elever og ”vår” lesesituasjon. Jeg støtter meg her til Sylvi Penne som sier det er en fordel å ha en ”utforskende og utprøvende innstilling til litteraturredidaktikken. Ulike tekster inviterer til ulike arbeidsmåter, og til ulike samhandling i klasserommet” (Penne 2001: 258).

3.4.1 Hva med kjønn og lesing?

Jenter og gutter leser på forskjellige måter. Ikke bare det at de ikke leser det samme, men de leser ikke nødvendigvis det samme ut av en tekst. Tekstene kan derfor ha ulik betydning for deres liv. De australske forskerne Nola Alloway og Pam Gilbert i artikkelen *Gender and education* (1997) har skrevet at fokuset på blant annet selvanalyse, empati og følelser som kommer frem gjennom barnelitteraturen, ofte kan stå i sterk kontrast til ideologier og praksis i gutters kultur og deres egen oppfatning av passende maskulin identitet. Nielsen og Rudberg skriver at for gutten blir latensalderens aktivitetsstigning og realitetsorientering rettet mot mestring av alle slag og mot kunnskapstilegnelse innenfor de mest besynderlige områder. De blir også opptatt av det eksotiske og ytterliggående, spesielt ytterpunktene for prestasjon (Nielsen og Rudberg 1989).

Min oppfatning er at det i dag ikke mangler såkalte ”guttebøker” der gutter fremstår som helter, snarere tvert om. Nina Méd har funnet ut at det er langt mellom de sterke, spennende og selvstendige heltinnene i de siste åras norske barnebøker. Funnene hun har gjort i sin masteroppgave *Jakten på Pippi og Nancy Drews arvtakere i moderne*

norsk barnelitteratur (2007) viser at blant de 100 norske barnebøkene utgitt mellom 2001 og 2005 for målgruppa 10-14 år, er det bare seks heltinner (ibid). Når det gjelder denne helteverden, mener Appleyard at det er både gutters og jenters lidenskaper vi snakker om. Selv om gutter og jenter i kraft av kjønnsroller vil spille ut spesielle behov på den fiktive scenen, vil heltefortellingene ha rom for ulike roller (Appleyard 1991:93).

Kjønnsperspektivet eller hovedpersonenes kjønn kan være avgjørende når vi skal velge bøker for barn, mener Agnes-Margrethe Bjorvand. Jenter har ofte ikke noe imot å lese bøker der gutter er helter, men guttene leser normalt ikke bøker der jentene er helter, hvis da ikke helten framstår som en såkalt ”guttejente”. Det er viktig at barna på en eller annen måte kjenner seg igjen i hovedpersonen, mener hun (Bjorvand 2002:156).

Det er viktig å ta hensyn til kjønnsperspektivet i bøkene, også når det gjelder litteraturformidling i klasserommet. Likevel mener jeg først og fremst at det er *måten* vi arbeider med teksten på som kan være avgjørende for om elevene oppfatter dem som subjektivt relevante, og som dermed kan bidra til den enkeltes elevs identitetsdannelse. At kjønnsrollene og heltemønsteret i tekstene av og bryter litt med de rolleforventningene elevene har, mener jeg er nødvendig for at de skal få et balansert forhold til kjønn. Imidlertid bør vi være oppmerksomme på at gutter og jenter kan identifisere seg med figurer i en skjønnlitterær fortelling på litt forskjellige måter. Vera Grønberg Aubert skriver at gjenkjennelsen som jentene ofte legger vekt på, er *projisering*, der de utstyrer den fiktive personen med egne følelser, problemer og motiver. Gutteres spenningslesing handler derimot om *introjeksjon*, der man vil ligne den man leser om. Spenningslitteratur har som regel en helt som løser vanskene. Det er derfor nærliggende å tro at mange gutters identifikasjon ofte ligger i introjeksjon, hevder Aubert (1995).

3.5 Klassen som fortolkningsfelleskap

I en klassesituasjon er det viktig at lærere *sammen med elevene* skaper nysgjerrighet og motivasjon til å gå inn i den skjønnlitterære teksten uten å ta fra dem selve leseopplevelsen. Jerome Bruner hevder i boka *Acts of Meaning* (1990) at det at vi inngår i en kulturell ramme, gir våre liv retning og sammenheng: "... culture and the quest for meaning within culture are the proper causes of human action" (ibid. 20) Et menneskeliv er alltid tett vevd sammen med andre menneskers liv, med handlingene, språket og fortellingene - kort sagt, kulturen. På grunn av denne realiseringen i kulturen, får "mening" til enhver tid en noenlunde felles form:

"...it is culture, not biology, that shapes human life and the human mind, that gives meaning to action by situating its underlying intentional states in an interpretive system. It does this by imposing the patterns inherent in the culture's symbolic systems- its language and discourse modes, the forms of logical and narrative explication, and the patterns of mutually dependent communal life" (ibid. 34).

Dette er *Sosialkonstruksjonisme*, en retning som tar utgangspunkt i at vi skaper mening sammen med andre: "Vi utvikler oss gjennom sosial samhandling, gjennom språket, fortellingene og kodene i kulturen" (Penne 2001:11). Stanley Fish framhever at samtale alltid skjer i et tolkningsfellesskap der man har visse rammer felles og nærmest forhandler om meningen som finnes i teksten (Fish 1980). Jeg mener skolen kan tilby elevene kollektive lesesituasjoner der lesingen skjer innenfor et slikt tolkningsfellesskap og der "... klasserommet kan bli en arena der ulik tolking og forståing kan møtast" (Aase 2005: 107). Her viser jeg tilbake til Smidt som mener at vi snakker om et *dialogisk tekstsyn* der meningen i teksten ikke er gitt på forhånd, men blir til i en flerstemt dialog mellom mange samarbeidspartnere i klasserommet (Smidt 2005).

Svaret på *hvordan man kan hjelpe elevene til å bli motiverte og engasjerte lesere* er å møte elevene på deres premisser og samtidig veilede dem videre. Bildet av den kritiske meningsskapende elev som tegnes i den generelle delen av *L97* (gjelder fortsatt for den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet* 2006) passer godt inn i et slikt utviklingsperspektiv og formuleres velartikulert av Smidt:

”det handler om å utvikle den kulturelle kompetansen elevene sitter inne med, og bruke kunstens metode til å stille nye spørsmål og tenke nye tanker i dialog både med overleverte tekster og nye mottakere. Slik kan skolen og norskfaget gjøre elevene i stand til å delta i kultur og samfunn med egne ytringer og utvikle egne stemmer og nye perspektiv på verden i kritisk-skapende dialog med tekster og former de møter. I et slikt danningsmål kombineres et *kritisk og skapende* forhold til språk, tekst og verden” (Smidt 2005: 49)

Jeg innledet dette kapitlet med å skissere opp hvorfor litteratur er så viktig for oss; at vi kan bruke litteratur til å finne mening og å skape mening. ”Moderne pedagogikk beveger seg stadig mot det synet at eleven må lære å bli bevisst sine egne tankeprosesser,” hevder Jerome Bruner (1997:87). I det moderne samfunnet fremstår ikke mening som noe som er gitt, og vi er selv nødt til å finne og skape den selv. Å arbeide med litteratur blir derfor en trening i en hermeneutisk prosess som rett og slett gir oss evne til å tolke mening inn i våre liv:

”Gjennom fortellingene i kulturen skaper vi et bilde av oss selv og vår plass i verden. Gjennom fortellingene gir kulturen modeller for identitet og handlingsmønstre. Vi snakker da ikke om en konkret fortelling, eller noen få konkrete fortellinger, men om et narrativt grunnmønster som utgjøres av summen av alle mulige narrative forløp i alle mulige formidlingssituasjoner” (Penne 2001:35).

Arbeid med tekster i klasserommet betyr mye for barns utvikling av tekstkompetanse. Etter hvert utvikles deres evne til både å forholde seg til bestemtheter og ubestemtheter i tekster, og på denne måten stimuleres de til å bruke det språklige verktøyet og gå inn i rollen som modellesere. Uten dette språket er individet ekstra disponert for avmakt og meningsløshet (ibid). Arbeid med skjønnlitteratur kan i det minste være en *hjelp* for elevene når de skal ”lære seg å leve”, det betyr blant annet å lære seg å finne mening og å skape mening. Det kommer godt med i det moderne samfunnet.

4. Framgangsmåten i den empiriske undersøkelsen

I dette kapitlet redegjøres det for oppgaven, både i forhold til teori og empiri. Her presenterer jeg framgangsmåten i undersøkelsen og begrunnelsene for valg av metoder.

4.1 Belyse og drøfte ut fra teori og empiri

Som jeg tidligere har vist i teoridelen, viser forskning innenfor barnelitteratur, at *identifikasjon* er en sentral faktor for leseinteresse. Teori og empiriske leseundersøkelser som har ligget til grunn for mitt empiriske arbeidet knytter seg derfor til hvordan tiåringer er som lesere, og hvordan de identifiserer seg eller avviser å identifisere seg med figurer i en skjønnlitterær fortelling. Først og fremst har jeg støttet meg på Joseph Appleyards teorier (1991) om at lesing for barn mellom 7 til 12 år betyr å søke kunnskap om verden og seg selv, og at de identifiserer seg med den handlende heltearketypen. I min empiriske undersøkelse har jeg også støttet meg på Bo Steffensens leseundersøkelse (2005) som viser at 5.klassinger leser primært av lyst og for å få gode lesevaner, og at de ikke har den litterære kompetansen til å anvende den *fiktive leseform*. Sylvi Pennes undersøkelse av 10-13 åringers lesing av skjønnlitteratur (2003) har også dannet noe av det empiriske grunnlaget for min leseundersøkelse. I tillegg har teorier om kjønn og lesing hatt innflytelse på denne undersøkelsen. Spesielt har Aubert (1995), Bjerrum Nielsen og Rudbergs (1989) teorier, stått sentralt. Jeg har også lagt vekt på at de litterære opplevelsene ikke er noe hver enkelt elev skal sitte igjen alene med, men at mening skapes sammen med andre. Det *dialogiske tekstsynet* til Jon Smidt (2005:47) har derfor hatt stor betydning for mitt litteraturredidaktiske ståsted. Andre teorier og empiriske undersøkelser om lesing har også vært brukt som grunnlag for å belyse og undersøke hva hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålet tar opp. Det blir interessant å se om

det er samsvar mellom det teori og empiri sier, og det som kommer fram i min egen empiriske leseundersøkelse.

4.2 Utvalg

Jeg valgte å drive feltarbeidet i en tilfeldig valgt 5.klasse. Elevene fylte ti år i 2007, og i utgangspunktet befant de seg i ”midtsjiktet” i Appleyards fase fra 7-12 år, der identifikasjon er knyttet til handlingsplot og heltehistorier, og der elevene bruker fortellingene som en måte å få grep om seg selv og livet sitt. Mange begynner å bli i stand til å gi uttrykk for sine egne meninger og synspunkter, men de aller fleste, kanskje alle, mangler metaspråket som de behøver for å tolke tekster. Likevel håpet jeg å oppnå noen reaksjoner på teksten, kanskje noe refleksjon, og spesielt interessant vil det vært om de kunne si noe om hvordan de identifiserer seg med figurene i fortellingen.

Metodologisk var det flere fordeler med å gjennomføre leseundersøkelsen i en klasse jeg ikke kjente fra før. For det første var det viktig at min subjektive oppfatning av elevene preget tolkningen av resultatene minst mulig. Dessuten var det en fordel at elevene oppfattet meg mer som en ”forsker” enn som læreren deres, slik at fokuset ble rettet mot teksten og leseundersøkelsen, og ikke noe annet. Ulempen ved å ikke kjenne elevene fra før, var at jeg ikke hadde noen tilgang til bakenforliggende årsaker til at de forstod tekstene slik de gjorde.

Leseundersøkelsen skulle gjennomføres i klassens norsktimer over en periode på tre uker, det var den tiden jeg fikk til disposisjon. De kildene jeg valgte som grunnlag for innsamling av data, og hvordan utvalget ble gjort, har hele tiden måttet stå i forhold til den begrensede tiden jeg hadde til disposisjon. I undersøkelsen var det viktig å finne fram til kilder som kunne si noe om hvordan elever på mellomtrinnet leser en skjønnlitterær fortelling, spesielt i forhold til hvordan de identifiserer seg eller avviser å identifisere seg med teksten. Det har derfor vært naturlig å bruke elevene selv som kilder. Dette regnes da som *primærkilder* fordi det ikke er tolket og brukt i noen

sammenhenger tidligere, og kan brukes direkte i original form i drøftinger i oppgaven og for å belyse spørsmål i problemstillingen.

I utgangspunktet var alle de 29 elevene i klassen informanter til forskningsprosjektet mitt. Klassen var altså av en slik størrelse at dataene som blir samlet inn ble mer nyansert enn om det hadde vært en liten klasse. Én elev var fremmedspråklig. Han hadde eget opplegg i mange av de timene jeg hadde i klassen, og av den grunn har jeg utelatt å ta han med i undersøkelsen. Ellers var det to elever med lese- og skrivevansker i klassen, men ut fra den informasjonen jeg fikk fra lærerne på trinnet, er disse svært flinke til å uttrykke seg verbalt. Klassen hadde en normal fordeling når det gjaldt leseferdighet og faglig dyktighet.

Leseundersøkelsen ble gjennomført samtidig som klassen holdt på med et annet leseprosjekt. Dette var en lesekonkurranse som gikk ut på å lese flest mulig minutter. I følge læreren på trinnet, var elevene opptatt av bøker og lesing og hadde stort fokus på å lese mye. De virket også positive til å være med på denne leseundersøkelsen, men de var litt tilbakeholdne i den aller første timen. Dette kan ha å gjøre med at de var usikre på meg og opplegget helt i starten.

4.3 Valg av metode

Metoder for å samle inn empirisk materiale, kan deles inn i to hovedgrupper: - kvantitative og kvalitative metoder. Begge tar sikte på å bidra til en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler. Utover dette felles målet er forskjellene ganske store (Holme og Solvang 1996). *Kvantitative metoder* gjør det mulig å samle data som kan beskrive fenomenet ved hjelp av tall. Det er metoder der forskeren først systematisk skaffer seg sammenlignbare opplysninger om flere undersøkelsesenheter av et visst slag. Deretter uttrykkes disse opplysningene i form av tall, og til slutt analyseres mønsteret i tallmaterialet (Hellevik 1999:13). *Systematikk* er altså et nøkkelord når det gjelder kvantitative undersøkelser, og eksempler på dette kan være spørreskjema

med faste svaralternativer og systematiske og strukturerte observasjoner. Intervju uten faste svaralternativ og ustrukturerte observasjoner er eksempler på *kvalitative metoder*. Disse tar i større grad sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle, men benyttes for å få data som kan karakterisere et fenomen. I kvalitative undersøkelser har man *fleksibilitet* i forhold til å gjøre endringer underveis i prosessen for å få tak i mest mulig av den informasjonen man er på leting etter, og for å få belyst det man undersøker på en best mulig og variert måte (Kvale 2005).

Denne klasseromsundersøkelsen bygger på *kvalitativ metode* der hensikten er å prøve å forstå og fortolke hvordan elevene opplever boka gjennom hvordan de oppfatter ulike motiver og fester seg ved forskjellige aspekter i teksten. Metoden som er valgt i arbeidet, er et forsøk på å få fram barnas individuelle lesninger av teksten.

For å belyse flere sider ved problemstillingen, har jeg brukt ulike metoder for å samle empirisk materiale; *loggbok, den litterære samtale, PowerPoint-fremvisning, ustrukturert observasjon, rollespill og intervju*. Hensikten med dette har også vært at *alle* elevene skulle få muligheten til å uttrykke seg på en eller annen måte; enten muntlig, skriftlig, gjennom tegningene sine eller i drama. Jeg har derfor brukt så ulike og varierte metoder som mulig for å få fram et godt datagrunnlag.

I resepsjonsundersøkelser er det vanskelig å få fram det undersøkelsespersonene virkelig opplever i møte med tekster. Det er rett og slett umulig å få fullstendig innblikk i det estetiske møtet som finner sted mellom tekst og leser, og dessuten er det vanskelig å vite om elevene klarer å sette ord på alle opplevelsene sine. I tillegg kan det godt hende at selve skolesituasjonen har satt noen rammer for hvordan elevene har forholdt seg til fortellingen. Konteksten vil alltid ha innflytelse på tekstene vi produserer. Barn er opptatt av og blir lett påvirket av den samtidige konteksten. Det er derfor viktig å være klar over at barna kanskje ville oppfattet teksten annerledes hvis undersøkelsen for eksempel hadde foregått i hjemmene til barna (Lønseth 2007). I denne leseundersøkelsen har jeg måttet kunne forutsette at det elevene har trukket fram om teksten, har vært av betydning for dem.

Selv om min empiriske undersøkelse har en kvalitativ design, ønsket jeg innledningsvis å bruke et strukturert spørreskjema med lukkede svaralternativ for å kartlegge holdning til lesing og hvordan elevene er som lesere.

4.3.1 Spørreskjema

Hensikten med spørreskjemaet (vedlegg 1:112) var å finne ut mest mulig om hvordan elevene var som lesere. For å kartlegge dette mente jeg det var viktig å få fram *hva* elevene likte å lese om i bøker, *hvor ofte* de leste og snakket om bøker på fritiden, lesevaner, lesehyppighet og hva lesing betydde for dem i forhold til nytte eller læringsutbytte. I tillegg ville jeg finne ut om det var mulig å trekke fram noen leseprofiler ut fra resultatet, og å finne ut om det var klare kjønnsforskjeller. Resultatene er ikke generaliserbare, men kan gi en pekepinn på hvordan elevene er som lesere i en 5.klasse.

I dette spørreskjemaet er det bare lukkede svaralternativ. Fordelen med dette er at det skulle gå raskt for elevene å besvare, hindrer irrelevante data og det blir det lettere å sammenfatte svarene fordi resultatene kan uttrykkes i tall. Dessuten var elevene bare ti år, og ikke alle tiåringer kan formulere presise svar. Kanskje det er noen som ikke klarer å formulere seg skriftlig i det hele tatt. Ulempene med lukkede svaralternativer er risiko for lite gjennomtenkte svar og risiko for forenklede data som sier lite om elevenes oppfatninger. Muntlig form gjør det mer personlig. På skjemaet har jeg forsøkt å bruke entydige formuleringer. Svaralternativenes utseende er også viktig i den forstand at det skulle være lett for elevene å vite hvor de skulle sette kryss.

Elevene skulle skrive navn på spørreskjemaet, men dette var bare for at jeg skulle finne eventuelle leseprofiler ut fra skjemaene. Ved at de skulle skrive navnet sitt, markerte jeg også at jeg tok respondentenes vurderinger og synspunkter på alvor, og jeg sikret dessuten høy svarprosent. Det er likevel veldig viktig å poengtere at alle svar behandles anonymt i oppgaven, og det vil ikke på noe vis fremgå hvem som har svart hva, med unntak av om det er gutt eller jente. For å sikre best mulig ærlighet,

oppriktighet og spontanitet, forsikret jeg elevene om at ingen andre enn meg skulle få vite hva de svarte.

Oppbygging av spørreskjemaet var viktig for å få elevene til å reflektere rundt egen lesing. Spørsmål 1 går på *hva* elevene liker å lese om i bøker. Her har jeg plukket ut 5 temaer som jeg tror er representative for det barn leser: humor, kjærlighet og forelskelse, mennesker som har viktige problemer i livet sitt, spenning f. eks krim, eventyr og fantasi, eller annet. De neste spørsmålene går på hyppighet i forhold til lesing og samtale om lesing, både på skolen og hjemme. Videre er fokus rettet mot aktiviteter som kan tenkes å ha en sammenheng med holdning til lesing slik som for eksempel hvorvidt de leser i en bok på fritiden fordi de har lyst eller fordi de må og hvor ofte de snakker om bøker. Spørsmålene videre dreier seg om elevene liker bøker fordi de kan kjenne seg igjen eller fordi det er mer spennende enn deres egne liv. Tanken bak disse spørsmålene var at elevene skulle starte egen refleksjon om hva de lærte av å lese og hva de hadde igjen for å lese bøker. Her håpet jeg å finne ut noe om hvordan elevene identifiserte seg når de leste og hvilke leserforventninger de hadde.

Undersøkelsen med spørreskjemaet ble gjennomført i leseundersøkelsens første time. Jeg gikk veldig nøye gjennom undersøkelsen på PowerPoint for at alle skulle ha samme oppfatning av hva som lå i spørsmålene. Dette viste å lønne seg, og ingen hadde noen spørsmål under selve gjennomføringen. Alle spørsmålene ble besvart. Elevene svarte individuelt, uten at de skulle snakke eller kikke på hverandres svar. Det var to elever (gutter) som var syke den dagen spørreskjemaet ble gjennomført. Alle elevene som var til stede den aktuelle dagen, svarte på skjemaet. Jeg systematiserte svarene etter kjønn og satte de inn i søylediagrammer for å gi en best mulig oversikt (Vedlegg 2:116).

4.3.2 Høytlesing

”I opplæringa skal elevene lytte til høytlesing og slik dele litterære opplevingar”
(Kunnskapsløftet 2006 under Mål for mellomsteget, 5.-7.klasse).

For å få en felles leseopplevelse, ville jeg lese en barnebok høyt i klassen.

Høytlesning sikrer at alle elevene får med seg innholdet. Det gir hele gruppa en felles leseopplevelse og så likt utgangspunkt som mulig for å samtale og skrive om litteratur. For de svake leserne åpner høytlesning for å møte mer krevende tekster enn de vanligvis kan makte rent leseteknisk. For de sterke leserne gir høytlesning bredere mulighet for å gå inn i dialog med lesere som kanskje har andre erfaringer å møte teksten med enn dem selv (Tønnesen 2007:50). Boka finnes også på lydbok. Dette kunne potensielt gitt meg bedre anledning til å observere elevenes reaksjoner på det de hører og andre ting de holder på med under lesingen. Høytlesning i klassen skaper også en nærhet til teksten som jeg tror er nødvendig når man skal gå inn i teksten og samtale om den. Likevel måtte jeg være oppmerksom på at tonefall og måten jeg leste på var et uttrykk for min tolkning av teksten. På denne måten kan høytlesning trolig påvirke elevenes oppfatninger av teksten, og elevene ville muligens hatt en litt annen opplevelse av boka om de hadde lest den selv.

4.3.3 Litterær samtale

Elevane skal utvikle evna til å lytte aktivt, og utvikle språket sitt gjennom å bruke det i samtale, samarbeid, diskusjon og framføring (Kunnskapsløftet, 2006 under Mål for mellomsteget, 5.-7.klasse).

En viktig måte å aktivisere lesingen på er bruk av samtale. I en klassesamtale kan læreren utfordre elevene med spørsmål i forhold til litteraturen som er lest, og få i gang samtale eller diskusjon og refleksjon. Samtalen skal lokke fram tanker og assosiasjoner i tilknytninger til tekster (Skardhamar 2005). Den gir, etter mitt syn, en fin mulighet til å utvikle kompetansen elevene sitter inne med, fordi elevene får en sjanse til å uttrykke egne meninger samtidig som de får ta del i andres.

Laila Aase skriver om slike samtaler i artikkelen "Litterære samtaler"(2005): "det vil seie klassesamtalar som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane" (ibid. 106). Hun skriver at de litterære samtalene spiller en avgjørende rolle i litteraturundervisningen

fordi vi blir nødt til å stoppe opp og se tilbake på det vi har lest, og fordi vi møter andres tolkninger og forståelse enn vår egen. Når vi møter andres tolkninger, kan dette gi grunnlag for forhandling som kan ende opp i en ny forståelse og nye tanker om teksten. Aase peker på at spørsmålene læreren stiller ikke må ha karakter av kontroll, men være en deling av erfaringer:

”Vi veit og at eleven først kan utvikle seg som språkbrukar og innsiktsfull teksttolkar dersom han vågar å være dristig- vågar å tenkje nye tankar, vågar å sjå nokre nye samanhengar og vågar å kome fram med dei. Så får vi då spørje oss sjølve som lærarar om vi legg opp til ein slik utforskande til nærming til litteratur gjennom samtale våre, eller om vi eigentleg berre ønskjer å leie elevane fram til vår eiga forståing av tekstane” (ibid. 110).

Aase hevder at det ikke finnes noen metode eller generelle retningslinjer for den litterære samtalen fordi klasser er ulike og tekster er ulike. Likevel skiller de seg fra dagligdagse samtaler gjennom formål og iscenesetting, og fordi de til en viss grad er formelle (ibid).

Det er viktig å være oppmerksom på at de fleste elever i 5.klasse har liten eller ingen trening i å samtale om litteratur. De er mer vant til å svare skriftlig på en rekke spørsmål som følger etter lesingen av en novelle eller en roman, og samtalen om litteratur vil kanskje være vanskelig å få til første gangene. Elevene på 5.trinn skal heller ikke drilles i analyseterminologi og stilistiske betegnelser, men de skal lære å lese oppmerksomt og observere hva teksten forteller, og hvordan det fortelles (Skardhamar, 2005).

Aidan Chambers påpeker at skal den enkelte elev kunne delta og utvikle seg gjennom samtalen, er det viktig at elevene får fortelle alt de har på hjertet. ”Alt er verdt å berette”, hevder Chambers (1993). Elevene skal ikke få følelsen av at samtalen er en kontrolløvelse, men heller at alle innspill er like velkomne. Dette var også mitt utgangspunkt for de litterære samtalene med elevene.

Olga Dysthe skriver om det monologiske og det dialogiske klasserommet i boka *Det flerstemmige klasserommet* (1995/2000). Hun legger vekt på *autentiske spørsmål*,

opptak og høy verdsetting. Autentiske spørsmål er spørsmål som ikke har svar som er gitt på forhånd, for eksempel: "Hvorfor tror du det endte slik?", "Hvordan likte du slutten av historien?". Elevene får sjansen til å komme med sine synspunkter, og læreren har ikke fasit. *Autentiske spørsmål* er sentrale i dialogisk undervisning, og åpner for at eleven kan reflektere, ikke bare produsere. *Opptak* innebærer at en følger opp elevsvar ved å innarbeide dem i etterfølgende spørsmål. *Høy verdsetting*, vil si at elevene svar blir verdsatt ved at læreren bygger videre på det og dermed tar innholdet i det eleven sier på alvor (Dysthe 1995). Jeg har lagt vekt på *autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting* under gjennomføringen av den empiriske leseundersøkelsen.

I boka *Litteraturundervisning - teori og praksis* (2001) peker Anne Karin Skardhamar på tre faser i den litterære samtalen: Identifikasjon, refleksjon og overføring. I tilknytning til dette kan vi bruke tre ulike typer autentiske spørsmål som holdepunkter for å åpne opp for den personlige innlevelsen og refleksjoner over sammenhenger i teksten, og mellom teksten og det virkelige liv; *Identifikasjonsspørsmål, refleksjonsspørsmål og overføringsspørsmål*. Dette er også spørsmålstyper jeg velger å bruke i den litterære samtalen i min empiriske leserundersøkelse, og som jeg vil utdype og forklare nærmere i kapittel 5.

Den litterære samtalen skulle hver gang ta utgangspunkt i et spørsmål om teksten som jeg stilte til elevene. Ofte skulle elevene først notere svaret i loggboka si, for senere å samtale med en klassekamerat om hva han/hun hadde kommet frem til. Den muntlige samtalen i par skulle fortsette i grupper på fire elever. Deretter ble samtalen oppsummert og avsluttet i en fellessamtale/klassemøte. Tanken var at etter hvert som elevene fikk samtaletrening gjennom det muntlige arbeidet i smågruppene, ville elevene kanskje også bli mer aktive i klassemøtene. Andre ganger stilte jeg spørsmål direkte til elevene uten at de hadde samtale med noen andre medelever først. Til slutt oppsummerte vi det vi hadde kommet frem til: "Læreren samler trådene, holder fram spekteret av synspunkter på teksten og sjekker ut: - Er det slik vi har uttalt oss? Er det dette vi har kommet fram til?" (Tønnesen 2007:54) Alle

samtalene ble tatt opp på lydbånd, transkribert og meningsfortettet for å brukes i senere analyse.

Egne erfaringer på mellomtrinnet tilsier at barn i femte klasse ofte har lettere for å uttale seg spontant enn barn i sjette eller sjuende klasse, som kan synes det er flaut å snakke om alt mulig i påhør av andre. Under samtale fra lærerne på trinnet kom det fram at elevene i denne klassen stort sett var aktive i timen, og at de ikke var redde for å ”dumme seg ut”. Likevel var det viktig å ta hensyn til at alle elevene i denne klassen kanskje ikke syntes det var like lett å snakke høyt i klassen, og det var av stor betydning å bruke varierte metoder slik at alle elevene skulle få lyst og sjansen til å uttale seg. Gjennom loggboka kunne elevene få mulighet til å uttrykke seg skriftlig eller i tegningene sine.

4.3.4 Loggbok

”Gjennom si eiga skrivning skal dei kunne gi uttrykk for tankar, meiningar og røynsler, og oppleve at dei får tilbakemelding på det dei vil formidle”
(Kunnskapsløftet 2006 under Mål for mellomsteget, 5.-7.klasse).

Elevene fikk i første time utdelt en loggbok. Den hadde blanke og linjerte sider, slik at de skulle både tegne og skrive i den. Loggboka ble brukt for å få elevene til å sette ord på sine leseopplevelser, og for å åpne for den litterære samtalen. Det er en *dialoglogg*, en form for skriftlig litterær samtale, der elevene skulle få anledning til å kommunisere med meg om det vi leste. Denne måten å samtale om litteratur på har flere fordeler framfor å bare basere seg på muntlige samtaler. For det første får alle elevene muligheten til å uttrykke seg. For det andre åpner dialogloggen for bedre tid til refleksjon. For det tredje kan de gå dypere inn i handlingen og dermed prøve å få tak i noe av det usagte (Gjæver 1994:28). I denne loggboka ville jeg også legge vekt på hvordan elevene uttrykte sine leseopplevelser gjennom tegninger. For de elevene som ikke var vant til å uttrykke seg skriftlig om tekster, ble tegninger kanskje den viktigste formidlingsmåten.

4.3.5 Drama som uttrykksmåte

”I opplæringa skal elevane bruke rollespel og improvisasjon til å leve seg inn i situasjonen til andre og prøve ut korleis dei kan ordleggje seg,...” (Kunnskapsløftet under Mål for mellomsteget, 5.-7.klasse).

Drama er en uttrykksmåte som er naturlig for barn til alle tider (Morken 2003), og nettopp derfor mener jeg det er viktig å bruke drama i forbindelse med litteraturformidling. Ved å spille ut temaer som barn er opptatt av, kan drama brukes til å løse vanskelige følelseskonflikter, og hjelpe dem til å løse problemer. Sju - tolvårsalderen er de beste årene for dramatisk virksomhet, mener Peter Slade. Han understreker hvor nødvendig det er at det er balanse mellom de inntrykkene barnet mottar, *in-flow*, og uttrykkene det gir etter at det har bearbeidet inntrykkene, *out-flow* (Slade, gjengitt i Morken, 2003)

Rollespill kan derfor være en utmerket måte for elevene å holde seg til den situasjonen som teksten spiller ut. Samtidig hjelper det elevene å se ut over den konkrete handlinga i boka, den aktualiserer lese måten, trekker motiver og temaer over i vår tid eller finner mer generelle problemstillinger bak den konkrete handlinga.

4.3.6 Fortelling

”Dei skal bli kjende med eit breitt utval skjønnlitteratur ...” (Kunnskapsløftet 2006 under Mål for mellomsteget, 5.-7.klasse).

I denne leseundersøkelsen har jeg valgt *Georg og Gloria (og Edvard)* av Tormod Haugen, en kort roman på 50 sider. Denne boka forekom meg å kunne stimulere til personlig engasjement og styrke sansen for estetiske uttrykk. Ikke overraskende fikk Haugen *Norsk Skolebibliotekarers pris* for boka i 1997. *Georg og Gloria (og Edvard)* er første bok i en triologi¹⁰, og disse bøkene er blant annet brukt i et statlig

¹⁰ De andre bøkene i triologien heter *Hjerte og smerte (og Taj Mahal)*, første gang utgitt i 1997 og *Hellou og guddbai (og høstens regn)*, første gang utgitt i 1997.

leseprosjekt i Mexico, der ”målet var å lese barnebøker som tok hensyn til barns interesser og behov, for slik å stimulere de til å lese” (Holteng 2002:112).

Tematikken i boka dreier seg om det emosjonelle feltet. Det er en historie om ulykkelig kjærlighet som vendes til en lykkelig slutt. Det kan være grunn til å anta at kjærlighet er et tema som umiddelbart ikke fenger gutter i tiårsalderen, kanskje snarere tvert imot. Her mener jeg at det er viktigere at boka *får* subjektiv relevans enn at den i utgangspunktet har det. Om ikke alle elevene føler en umiddelbar identifikasjon, mener jeg bokas litterære kvaliteter, fokus på elevaktivitet og varierte undervisningsopplegg likevel kan skape motivasjon og engasjement. Dessuten er det viktig å poengtere at selv om *Georg og Gloria (og Edvard)* er en kjærlighetsfortelling, mangler det ikke på andre temaer som også gutter kan kjenne seg igjen i. Boka handler om å føle seg ensom, om å ha dårlig selvilde, om å være flau og om mobbing. Den handler om barn med sine følelser, relasjoner og reaksjoner og hvordan man kan få økt selvtillit og styrke ved å gjennomgå utfordringer på det mentale plan. Her ligger muligheter åpne for å komme i gang med refleksjoner rundt emosjonelle spørsmål.

Boka har et plot, og den har helter og antihelter. Det interessante i denne boka, og hovedgrunnen til at jeg valgte den, er at fortellingen på flere områder bryter med det tradisjonelle grunnmønsteret. Dette gjelder blant annet i forhold til at kjønnsrollene blir snudd på hodet fordi helten viser seg å være en jente. Denne fortellingen vil kanskje bryte med de forventningene elevene har, *det narrative begjæret*, og det var derfor ekstra spennende å se hvordan elevene valgte å identifisere seg eller avviste å identifisere seg med fortellingens figurer.

Kapittel 5 vil handle mer om *Georg og Gloria (og Edvard)*, og hvordan denne fortellingen brukes i den empiriske undersøkelsen.

4.3.7 Bruk av bilder

”I opplæringa skal elevane samtale om eigne opplevingar av bilete og estetiske sider ved bilete” (Kunnskapsløftet 2006 under Mål for mellomsteget, 5.-7.klasse).

I *Kunnskapsløftet* legges det også vekt på at sammensatte tekster er et av hovedområdene som er utgangspunkt for konkrete kompetansemål som elevene skal ha nådd på ulike trinn i utdanningsløpet. Anne Løvland definerer sammensatte tekster som: "... tekstlar som kombinerer einingar som skaper meining *på ulike måtar*" (Løvland 2007:20).

Bildebøker er en spennende sammensatt tekst, og samtale om illustrasjonene gir en fin mulighet til å komme inn i teksten på. Dette er også nødvendig: "I biletbøker med verbaltekst og bilete på kvart oppslag vil til dømes verbalteksten og bilete ofte ha om lag like stor funksjonell tyngde" (ibid. 27).

Både bilder og verbaltekst i bildebøker kan ha slike åpninger som leseren kan fylle med egen kunnskap og livserfaring, hevder Iser (1981). I *Georg og Gloria (og Edvard)* er bildene ekspressivt forsterkende i forhold til å få fram tekstens budskap. Anders Kaardahls illustrasjoner i sort, grått og rødt går fint sammen med teksten, styrker virkningen og understreker stemningen på en fin måte. Jeg ville vise bildene på PowerPoint samtidig som jeg leste teksten. Tanken bak dette var å skape en "kino-effekt", og at elevene kunne se hvordan bildene illustrerer teksten. I de litterære samtalene kunne elevene gi uttrykk for hvilke opplevelser de hadde av bildene¹¹.

4.3.8 Intervju

Som en avsluttende metode valgte jeg å intervju noen elever. Dette var for utdype og klargjøre noe av det elevene hadde sagt i felles samtale. Intervju gir en fin mulighet til å få tak i informasjon man er ute etter fra noen enkelte elever. I motsetning til klassesamtalen, gir intervjuet en personlig og direkte dialog, og man får muligheten til å spørre og utdype temaet underveis. Noen elever er mer åpne i en intervjusituasjon enn i plenumssituasjonen, men for andre er det omvendt. Det er

¹¹ Agnes- Margrethe Bjorvand definerer en bildebok slik: Bok med ett eller flere bilder på hvert oppslag som i kombinasjon med andre modaliteter uttrykker en estetisk helhet (Bjorvand 2002). *Georg og Gloria (og Edvard)* kan derfor karakteriseres som en bildebok. I denne empiriske undersøkelsen har bildene kun hatt en pragmatisk-didaktisk funksjon, og jeg har ikke siktet mot en *tolkning* av bildene.

også viktig å være oppmerksom på at noen barn svarer ofte med enstavelsesord hvis de får muligheten, og de ser ikke alltid nødvendigheten av å utdype svarene sine.

Jeg hadde på tilfeldig basis valgt ut åtte av elevene som jeg ville intervju. Elevene ble intervjuet en og en, men jeg kunne med fordel ha intervjuet flere elever samtidig slik at de kunne inspirere hverandre i samtalen. Både jenter og gutter ble valgt for intervjuet slik at jeg fikk grunnlagsmateriale fra begge kjønn å arbeide videre med. Noen av spørsmålene hadde jeg laget ferdig på forhånd, men for å få til en naturlig samtalesituasjon ble det nødvendig å stille tilleggsspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Et slikt *halvstrukturert intervju* gjør intervjusituasjonen mindre høytidelig, og elevene får ikke følelsen av at det er rette eller gale svar. Jeg brukte lydbåndopptak for å registrere det som ble sagt under intervjuene, samtalene ble transkribert i sin helhet for videre å trekke ut det som kunne brukes i analyse.

4.4 Etiske overveielser

Det er flere etiske spørsmål som må vurderes når man skal innhente data eller informasjon fra personer, og på hvilken måte man skal anvende den informasjonen man får. Det er strenge regler for hvor lenge disse opplysningene kan lagres og krav til hvordan de skal slettes når den som bruker dem, er ferdig med prosjektet. Til en del prosjekter trengs det derfor tillatelse fra Datatilsynet gjennom Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (Repstad 1998).

I denne oppgaven vil det ikke komme frem noen opplysninger som kan røpe elevenes identitet, og det heller ikke snakk om sensitive personopplysninger eller oppretting av register av noe slag. Likevel kontaktet jeg Datatilsynet for å melde oppgaven inn, redegjorde for oppgaven, og for høre hvordan jeg skulle gå fram slik at dette ble gjort på en ryddig og riktig måte. I og med at jeg gjorde leserundersøkelsen i en klasse jeg ikke kjente fra før, hadde jeg heller ingen tilgang til sensitive data eller personopplysninger. I denne oppgaven var det heller ikke nødvendig å innhente slike opplysninger, og all mulig informasjon er blitt behandlet anonymt slik at det ikke skal

være mulig å spore kildene. Det eneste som er oppgitt er klassetrinn, antall elever og om det er gutt eller jente.

Jeg kontaktet rektor på skolen og spurte om tillatelse til prosjektet. Hun mente det var opp til lærerne på trinnet, og jeg sendte derfor et brev til lærerne der jeg redegjorde for prosjektet. De var veldig positive til prosjektet, og jeg hadde en samtale med dem for å utdype og konkretisere ting og for å svare på spørsmål hvis det var noe de lurte på. Jeg fikk også litt generell informasjon om elevene i klassen i forhold til å lese skjønnlitteratur. I denne samtalen gjorde jeg også lærerne oppmerksomme på at alt i oppgaven skulle være anonymt, og alle navn skulle være fiktive i oppgaven.

Når det gjelder å innhente informasjon fra barn, er det spesielt viktig å innhente samtykkeerklæring fra foreldre. Jeg skrev et brev til foreldrene der jeg redegjorde for prosjektet, hva slags data som ville bli samlet inn fra elevene og hvordan disse skulle brukes. Jeg presiserte at undersøkelsen vil være anonym, at jeg vil bruke fiktive navn på elevene i oppgaven, og at dataene som blir innhentet bare skal brukes til drøftinger i denne oppgaven. Brevet ble sendt i retur til læreren på trinnet med skriftlig samtykke fra foreldrene på at jeg kunne bruke lydbåndopptak i samtale med elevene.

Elevene som har deltatt i leseundersøkelsen og bidratt til innsamling av data, har vært sikret full anonymitet. Jeg har forsikret dem om at ikke deres identitet blir kjent, og at det heller ikke i ettertid skal være mulig å knytte dem til prosjektet.

5. Hvordan brukte jeg *Georg og Gloria* (og *Edvard*) i den empiriske undersøkelsen?

5.1 Litt mer om Georg og Glorias relevans

Som jeg nevnte i forrige kapittel, har bøkene om Georg og Gloria allmenngyldige temaer, og det dreier seg om det emosjonelle feltet. Boka handler ikke bare om kjærlighet/forelskelse, men også mangel på dette; lengsel, ensomhet og mobbing. Mellom linjene i verbalteksten, og godt støttet opp av illustrasjonene til Anders Kaardahl, kan vi i Tormod Haugens *Georg og Gloria* (og *Edvard*) lese om den store forelskelsen eller andre følelser som kan bygge seg opp i et barn, men som det av og til kan være vanskelig å sette ord på. Ord som ensom, trist, mobbet og vold er heller ikke til stede i teksten - dette er noe barna kan lese i tekstens åpne rom, både i verbalteksten og illustrasjonene.

På tross av den autorale fortellerstemmen, skifter synsvinkelen mellom Georg og Gloria. Vi blir godt kjent med deres følelsesliv underveis, spesielt gjennom hvordan handlingene utføres. Likevel ligger det hele tiden en underfundighet som kan få barneleseren til å undre: *Hvem er de? Hva vil de? Hva handler teksten egentlig om? Hva skjer videre?* Det overlates til barneleseren å tenke seg til dette.

Tormod Haugen er kjent for å skrive om forholdet mellom foreldre og barn, og skildrer ofte hvordan voksne forsømmer og ikke forstår barnet (Nikolajeva 1997). Slik er det ikke i bøkene om Georg og Gloria. Et konvensjonelt barnelitterært grep Haugen har brukt i disse bøkene, er at familien er irrelevant. Foreldrene er rett og slett ikke tatt med, og barnet er etterlatt alene med sine følelser og opplevelser.

At en livsverden formidles, erfares og oppfattes narrativt gjennom fortellingens tredelte mønster: begynnelse, midte og slutt- og gjennom fortellingens plot (Penne 2001) kan også ha betydning i denne fortellingen: Georg elsker Gloria, men Gloria elsker *Edvard*. Dermed settes to parallelle forløp i gang, og handlingen pendler

symmetrisk mellom dem og følger hva de gjør for å tekkes den andre og følger dem i deres kjærlighetssorg. Etter en dramatisk oppgjørsscene, klarer Georg til slutt å vende Glorias forelskelse i retning av ham selv, og det hele ender godt.

Videre kan handlingens simplisitet/kompleksitet være av betydning for det lesende barnet. Den må rette seg etter den aldersgruppen boka er beregnet på, og må ikke være for kompleks, så barnet ikke kan holde sammen på forløpet, eller så simpel, at barnet mister interessen (Møhl og Schack 1985). Når det gjelder *Georg og Gloria (og Edvard)* er handlingen lett å følge, men kompleksiteten i boka kommer til synet ved at den blant annet inneholder flere ord som ofte ikke er i barns vokabular (for eksempel "smektende" og "smigret"). Det er positivt at teksten inneholder noen ukjente ord som barna kan under seg over eller lure på hva betyr. Det kan være med på å gi dem noe å vokse på og strekke seg etter.

Barnets identifikasjon med den handlende heltearketypen (Appleyard 1991) kan også ha hatt betydning i denne fortellingen, men, som jeg har nevnt tidligere, er helteaspektet og handlingene som utføres håndtert slik at det sannsynligvis vil bryte med elevenes *narrative begjær*. På denne måten vil fortellingen også handle om unntaket, om bruddet på det vanlige, og på det vi venter skal skje. Dette er et grenseland jeg mener det er viktig at vi kommer inn i når det gjelder litteraturformidling i skolen. Det gjelder å innfri noen forventninger, men også å utfordre elevene, og "de fortellingene som bryter forventningene, produserer en strøm av narrativ oppfinnsomhet" (Penne 2001:95).

"Bøkene om Georg og Gloria har et dybdeperspektiv i det enkle som gjør at den taler til alle aldersgrupper", hevder Svein Slettan i *Barneboklesninger - Norsk samtidslitteratur for barn og unge* (Slettan 2005:75). Han skriver videre at denne barneboktriologien preges av "Tormod Haugens evne til å kombinere skjemt og alvor, sammen med en bevisst og lekende holdning til kjærlighetsfortellingens grunnmønstre" (ibid. 75). Det kunne være fristende å åpne opp for en slik analyse for å finne dybdeperspektivet, men hensikten med *denne* leseundersøkelsen var ikke å få til en kvalifisert lesning. Selv om jeg ville styre samtalene ved hjelp av spørsmålene

jeg stilte, lå min interesse i å se hvordan elevene opplevde og oppfattet teksten på egne vegne.

5.2 Min vinkling: Den personlige lese måten

Skal elevene få gode leseopplevelser og bli glade i å lese, må vi slippe til *den personlige lese måten*. Dette styrker også mulighetene for identifikasjon, og min vinkling dreier seg nettopp om hvordan *Georg og Gloria (og Edvard)* åpner for både å finne seg selv i identifikasjonsfigurene eller gjennom å se seg selv og sine egne problemer inn i handlingen. Sannsynligvis ville det forekomme en veksling mellom *projeksjon* eller *introjeksjon* (Møhl og Schack 1985: 99), og kanskje også forskjeller knyttet til kjønn (Aubert 1995). Ville guttene i det hele tatt takle følelsesaspektet? Totale avvísninger kan sikkert forekomme her, men det handler om oppfølging av det elevene sier, slik at de skjønner at deres utsagn *betyr noe* selv om de synes det er en ”kjip historie”.

Den største utfordringen i litteraturformidling, er å formidle stoffet på en måte som gjør at elevene engasjerer seg i lesningen. Den personlige lese måten kan være en tilnærming til dette fordi den både inviterer elevene inn i teksten og til å ”gå ut av sin subjektive opplevelse og reflektere over seg selv” (Penne 2001:14). For å ha med elevene helt fra starten, tok jeg i bruk to *førlesningsstrategier*: samtale om lesing og en fortelling om *Georg Drakedreperen*. Hensikten var å forberede elevene på det som skulle skje og at vi sakte, men sikkert nærmet oss fortellingen.

For å få elevene engasjert med i lesningen, la jeg inn mange lesestopp underveis. Flere steder i teksten fant samtalen sin naturlige plass og utfordret leseren til utfylling og meddiktning. Jeg stilte ulike spørsmål, og utfordringen var å slippe elevene til, la dem tenke, snakke og skrive; individuelt, i pargrupper og i plenum. Her var ikke poenget å få fram noen ”fellestekst”, der lærersvaret veves sammen med elevenes egne svar, men at det skulle oppstå et *dialogisk tekstsyn* der meningen i teksten ikke

ble gitt på forhånd, men ble til i en flerstemt dialog mellom mange samarbeidspartnere i klasserommet (Smidt 2005).

Spørsmålene var åpne i den forstand at det var barnas individuelle oppfatninger og opplevelser som var det viktige, og det ikke var spesielle svar som var forventet. Jeg var interessert i mangfoldet i svarene, i det som barna syntes var viktig i fortellingen, og oppfatninger de måtte ha om noe av det som fortellingen og *Georg og Gloria (og Edvard)* berører. De ulike lesespørsmålene som jeg introduserte i forrige kapittel, *overføringsspørsmål, identifikasjonsspørsmål og refleksjonsspørsmål*, gir noen holdepunkter for å sortere perspektivene og temaene i den litterære samtalen (Skardhamar 2001). De gir også rom for både den personlige innlevelsen og refleksjoner over sammenhenger i teksten, og mellom teksten og det virkelige liv. I dette kapitlet vil jeg begrunne hvordan jeg har valgt disse spørsmålstypene i gjennomføringen av leseundersøkelsen.

Overføringsspørsmål betyr å aktualisere teksten, og de tar derfor sikte på å knytte forbindelsen mellom fiksjonen og virkeligheten (Skardhamar 2001). Spørsmålene tar utgangspunkt i det som skjer i selve teksten, og "overfører" det til leserens egen virkelighet. Leserne kan knytte erfaringene de har fra teksten til sine egne livserfaringer i sitt forsøk på å skape mening. Eksempler på *overføringsspørsmål* (aktualisering) er: *Når hendte det? Kunne dette skjedd der du bor/i dag? Kunne det ha skjedd i virkeligheten? Hvordan likte du slutten? Hva synes du om løsningen? Hva kunne vært annerledes?* (Skardhamar, gjengitt i Tønnesen 2007:54)

Hensikten med *identifikasjonsspørsmål* dreier seg om å knytte seg selv inn i fortellingen. "Innlevelse" er et nøkkelord her fordi det dreier seg om direkte, personlige (men ikke private) spørsmål som knytter forbindelsen mellom leseren og teksten. "Spørsmålet stiller ikke krav til kunnskap eller skarpsyn, men stiller alle likt ved å appellere til engasjement og følelse" (Skardhamar 2001:82). Eksempler på identifikasjonsspørsmål er: *Hva ville du gjort? Hvordan ville du ha reagert? Har du noen gang sett...? Hvordan ville du likt...? Hva ville du ønsket deg hvis...?* (Skardhamar, gjengitt i Tønnesen 2007:54)

Refleksjonsspørsmålene utgjør hoveddelen av leseundersøkelsen, og åpner muligheter for at elevene kan gå inn i fortellingen og se sammenhenger som ligger både eksplisitt og implisitt i selve teksten. Det er veldig viktig å poengtere at *refleksjon* i denne sammenheng ikke betyr at tiåringene skal *tolke* teksten, men at målet skal være å ”lære elevene å lese oppmerksomt, trene dem i å beskrive og forklare personenes utsagn og handlemåte, analysere karaktertrekk, konflikter og løsninger” (Skardhamar 2001: 83). På denne måten kan elevene knytte hvordan ting henger sammen i teksten til sine egne erfaringsverdener. Aidan Chambers viser i boka *Tell Me: Children, Reading and Talk* til utenom-litterære mønstre leseren bruker når han søker å finne mening i en tekst. Dette kaller han for ”verden-til-teksten”. Det betyr at leseren sammenligner personer, hendelser og språk i teksten med personer, hendelser og språk i leserens egen virkelighet. Ved å føre sammen de to virkelighetene, oppdager leseren noe mer om dem begge (Chambers 1993). Eksempler på refleksjonsspørsmål: *Hvorfor skjedde dette? Hvorfor ble hun så sint? Tekstens form: Paralleller, kontraster, gjentakelser, vendepunkt, poetiske bilder* (Skardhamar, gjengitt i Tønnesen 2007:54)

5.2.1 Samtale om lesing

For å få frem leseinteresser og leseerfaring hos den enkelte elev, startet vi med en samtale om lesing. Spørsmålene skulle gi rom for refleksjon rundt det å lese skjønnlitteratur. Hensikten var at elevene skulle bli bevisste på *hva, hvordan* og *hvorfor* de leste barnebøker.

- *Leser dere bøker? Har du en yndlingsbok hjemme? Hva har du lyst til å lese om? Har du lest noe som har satt seg fast i deg, eller har noen lest noe fint høyt for deg? Hva er yndlingslestedet ditt? Hva leser du akkurat nå?*

5.2.2 En fortelling om en annen Georg

Som en førlesningsstrategi fortalte jeg om *Georg Drakedreperen* og viste dem bildet av Georg som dreper draken (Figur 1). Jeg ville at denne fortellingen skulle vekke undring, og jeg ville finne ut om elevene selv ville se sammenhengen underveis i lesningen. ”En tekst tolkes og forstås ved hjelp av en annen tekst som er kjent for leseren, og som ligner den han leser nå. Leserens blir klar over likheter og forskjeller og ved å fundere over disse, tilegner han seg større forståelse for begge” (Chambers 1993). Fortellingen om *Georg Drakedreperen* ble brukt for å skape forventninger. Den ligger nær opptil de eventyrlige fortellingene som opptar barn i denne alderen, og viser hvordan det vonde kan overvinnes (Appleyard 1991). Hvilke forventninger ville denne førlesningsstrategien skape? Ville elevene få forventninger om en tradisjonell heltehistorie med mye ytre spenning, eller ville de la seg prege av de mer følelsesorienterte signalene i åpningen av fortellingen om Georg og Gloria og få forventninger om en fortelling som mer dreier seg om oppgaver av følelsesmessig art?

En drage terroriserte en hel by i Libya i Nord- Afrika. Med sin ånde forgiftet den alle som nærmet seg, men hver dag ble den stagget av at man ofret to sauer til den. Da det ikke var flere sauer igjen, måtte de erstattes med to unge mennesker som skulle velges ut ved loddtrekning. En dag var turen kommet til kongsdatteren i landet, 14 år gamle prinsesse Cleodolinda. Hun ble kledd som en brud og lenket til en stein. Akkurat da kom Georg, ”en ridder” til byen. Han angrep draken, stakk den med sitt sverd og satte prinsessen fri (Fritt fortalt).



Figur 1

I de neste avsnittene vil jeg gå nærmere inn på selve undervisningsopplegget, og jeg vil vise hvor i *Georg og Gloria (og Edvard)* mulighetene ligger for å få fram den personlige lesemåten gjennom vekselvis bruk av *refleksjonsspørsmål*, *overføringsspørsmål* og *identifikasjonsspørsmål*.

5.2.3 Tittelen

Først møtte de tittelen: *Georg og Gloria (og Edvard)*. Selv om det sikkert for mange kunne virke innlysende hva denne fortellingen handler om, ville det å snakke om tittelen sette forventningene i sving og skjerpe oppmerksomheten før vi tok fatt på selve fortellingen.

5.2.4 Introduksjon av Georg og Gloria (GG¹²: 9/10)

Så var det tid for å gå inn i selve fortellingen. Boka åpner *in medias res*¹³, og kan skape motivasjon og nysgjerrighet ved at den gir bort noe av denne bokas prosjekt; nemlig hvordan det går med Georg og Gloria. Konsentrasjonen om Georg og Gloria i framstillingen, tittelen, tegningene og den poetiske uttrykksmåten som er brukt,

¹² GG står for *Georg og Gloria (og Edvard)*. I denne spørreundersøkelsen bruker jeg versjonen som kom ut som triologi i 2005.

¹³ *in medias res* (lat.= "midt i tingene"). Det betyr at vi allerede i første avsnitt kommer rett inn i handlinga.

signaliserer at denne fortellingen ikke er noen tradisjonell heltefortelling som vi har sett at mellomtrinnsleserne er opptatt av, men nettopp en fortelling som dreier seg om følelser mellom mennesker.

”Personens ytre framtoning forteller noe om hvem en person er” (Tønnesen 2007:75), og i dette tilfelle er personkarakteristikken av Georg og Gloria ganske fyldig, i hvert fall slik de ser hverandre. Elevenes reaksjon på beskrivelsen av Georg og Gloria ville dermed danne deres første utgangspunkt for identifikasjon.

Identifikasjonsfigurer er viktig for tekstens holdning, for barnets interesse for teksten og for den måten eleven oppfatter den på (Møhl og Schack 1985). Georg er latterlig og ekkelt fremstilt: ”... oppstoppernesa som ofte snuste snørr” (GG:10). Det vil kanskje være vanskelig for elevene å se han på noen annen måte uansett hva som skjer videre fordi ”de har svært ved at fravige det en gang etablerte ”indstillings-set” (Møhl og Schack 1985:159). Gloria er også delvis latterlig fremstilt: ”... måten føttene subbet mot asfalten” (GG:9), men ellers blir hun fremstilt som en ganske normal jente som kanskje noen av jentene vil klare å identifisere seg med.

Første lesestopp kom etter at de to viktige hovedpersonene ble presentert, Georg og Gloria. Jeg leste først hvordan Gloria er sett med Georgs øyne, at han elsker alt ved henne (GG:9). Gloria derimot hater Georg. Han har tykk mage, er kalvbeint og har pistrete hår (GG:10). Det første spørsmålet skulle hjelpe elevene å komme engasjert inn i fortellingen, slik at de skulle bli motivert for samtale.

- *Hva la du merke til i teksten? Var det noe i beskrivelsen av Georg og Gloria som du syntes var rart, morsomt, teit eller bare noe du lurte på?*

Eksempel på hvordan verbalteksten utfyller åpninger i bildet kan være der vi bare ser Gloria bakfra (Figur 2), mens vi får beskrivelsen av hvordan hun er gjennom Georg (GG:9). Bildet som introduserer Georg (Figur 3) viser en helt vanlig gutt selv om verbalteksten antyder at Georg er ”ekkel”. Dette betyr at vi som lesere må bruke egne erfaringer for å se for oss hvordan Georg og Gloria ser ut.



Figur 2



Figur 3

De to neste *overføringsspørsmålene* skulle få elevene til å se for seg hvordan personene ser ut og hvem de er. Hensikten var å hjelpe elevene å identifisere seg med personene og ta del i konflikten.

- *Hvordan tenker du at Georg og Gloria ser ut?*
- *Hvordan tenker du at Georg og Gloria er?*

5.2.5 Hva Georg og Gloria gjør for å tekkes den andre (GG:11-15)

Georg og Gloria setter handlinga i gang ved at de begge har et oppdrag, en intensjon. Georg er den hemmelighetsfulle beileren som legger ut spor for å tekkes Gloria. Han plukker blomster som han legger på trappa, han tegner hjerter og skriver brev som han legger i postkassa. Han prøver alt for å smigre henne, men forteller ikke Gloria at han liker henne (GG:11). Jeg ville vite hvordan elevene reflekterte rundt dette at Georg ikke sier noe til Gloria (som ikke står eksplisitt i teksten). Her la jeg vekt på om elevene klarte å sette seg inn i og relatere seg til hvordan Georg tenker, hvorfor han handler som han gjør. Elevene skulle også tenke seg til hva Gloria hadde sagt hvis hun hadde fått vite noe. Med de neste *refleksjonsspørsmålene* ville jeg lede elevene inn i teksten samtidig som det skulle appellere til egne følelser og engasjement.

- *Hvorfor tror du at Georg ikke forteller Gloria at blomstene, hjertet og brevene er fra han?*

- *Tenk deg at Gloria finner ut at blomstene, brevene og hjertet er fra Georg. Hva ville hun sagt da?*

De neste *identifikasjonsspørsmålene* skulle gi eleven muligheten til å sette seg selv inn i handlinga, og tenke etter hva de selv ville gjort

- *Ville du ha sagt noe?*
- *Hvilke blomster ville du ha gitt til noen?*

Det kommende *refleksjonsspørsmålet* hadde til hensikt å invitere barna til å ta utgangspunkt i den rammen som begynnelsen på teksten presenterer. Begynnelsen på fortellingen om Georg og Gloria åpner for forskjellige muligheter videre, og for meg var det interessant å se hvilke forventinger elevene hadde til det som kom til å skje videre, hvilke veier barna ville følge i sine egne tekster.

- *Hva skjer videre?*

Videre skulle elevene tegne og skrive i loggboka si. Det neste spørsmålet hadde som mål å knytte forbindelsen mellom fiksjonen og virkeligheten og går dermed under kategorien *overføringsspørsmål* (eller *aktualiseringsspørsmål*).

- *Tegn et rødt hjerte og skriv noe fint inne i det. Tenk deg at du skal gi det bort til noen du liker.*

Gloria føler seg smigret, men skjønner ikke at hjertene og blomstene er fra Georg. Hun tror det er fra Edvard. Edvard blir beskrevet som den rake motsetningen til Georg. Gloria beskriver han som den ”sterkeste, kjekkeste, flotteste gutten i gata som gikk TO klasser over henne”(GG:13). Elevene skulle sette seg inn i Glorias ståsted og prøve å tenke over hvordan Edvard ser ut og hvorfor ikke Gloria sier til Edvard at hun er interessert i ham. De skulle først samtale i par, i grupper og så i klassen.

- *Tegn Edvard slik Gloria ser ham*

- *Hvorfor sier ikke Gloria til Edvard at hun liker han? (Refleksjonsspørsmål)*

Georg følger etter Gloria overalt, mens Gloria spionerer på Edvard (GG:15).



Figur 4

Bildet på samme side (Figur 4) illustrerer Edvard som ser på seg selv (og ikke på Gloria) i speilet inne i ”jeansbutikken”. Illustrasjonen er brukt på en ekspressivt forsterkende måte i forhold til teksten. Bildet gir oss et klarere bilde av hvordan Edvard er; at han bryr seg mer om seg selv enn om Gloria.

5.2.6 Georg oppdager at det er Edvard Gloria spionerer på. Georg synes Edvard er en dritt (GG:16-18)

Georg forsto at Gloria trodde at forglemmegeiene og hjertene og kjærlighetsbrevene var fra Edvard og ”... han kunne være et uhørlig vindpust en trist høstkveld” (GG:16). Dette er et poetisk bilde i teksten som jeg ville at elevene skulle reflektere over:

- *Hva betyr et uhørlig vindpust en trist høstkveld? (refleksjonsspørsmål)*

I motsetning til Gloria, ser Georg for seg Edvard som et ”monster, en alien, et uhyre, en dritt” (GG:17), og illustrasjonen på samme side framstiller Edvard med dragehale, klør og skjell (Figur 5).



Figur 5

Før jeg viste bildet skulle elevene følge med på beskrivelsen av Edvard og tegne han i loggboka slik Georg opplever han. Kom elevene til å huske fortellingen om *Georg Drakedreperen her*? Ville de klare å huske sammenhengen mellom draken og Edvard og ville dette komme fram gjennom tegningene til elevene?

- *Tegn Edvard slik Georg ser ham*

På disse sidene er det flere kompliserte ord som var viktige å forklare så ikke elevene skulle stå fast i teksten: *smigret, nysgjerrig, spionere, beundrer, smektende. Hvorfor er TO, SÅ og FYLDIG skrevet med store bokstaver?*

5.2.7 Georg og Glorias kjærlighetssorg (GG:18-34)

Når Georg skjønner at Gloria følger etter Edvard, går han inn i en dyp kjærlighetssorg: "Georg fikk mørke ringer under øynene, fregnene bleknet som stjerner i morgengry, og det lyse pistrete håret ble SPØKELSESBLEKT og dobbeltpistrete og stakk ham i øynene" (GG:16). Gloria går også inn i en dyp kjærlighetssorg fordi Edvard aldri ser henne (GG:18-34).

Hadde elevene forventninger om Georg som den aktive, handlende helt som ikke burde gi seg, eller har han i utgangspunktet ingen sjanse?

- *Hva bør Georg gjøre nå? (Refleksjonsspørsmål)*

Meningen med det neste spørsmålet var å lede elevene inn i teksten igjen. Hensikten med å få elevene til å forklare Georg og Glorias handlemåte var å lokke fram resonnement og refleksjon over det som ligger mellom linjene teksten. Hvordan forholdt elevene seg til det Georg og Gloria gjorde i sin kjærlighetssorg? Gloria begynte å skrive hatbok. "Hun skrev en liste over dem hun hatet mest" (GG:25)

- *Hvorfor tror du Gloria skriver "hatliste"? (Refleksjonsspørsmål)*

Georg fant ut hva han kunne gjøre. Han måtte bli som Edvard. Han begynte å jogge. (GG:27)

- *Hvorfor tror du Georg prøver å bli som Edvard? (Refleksjonsspørsmål)*

Det å være trist er antakelig noe elevene kan relatere seg til på en eller annen måte, enten det er kjærlighetssorg eller ikke. Ved å referere til sin egen virkelighet, kunne kanskje elevene også få en forståelse av hvordan Gloria og Georg har det i sin triste tilstand, og hvorfor de handler som de gjør. Ville de klare å relatere det som skjer i fortellingen til sine egne livserfaringer?

- *Hva gjør dere når dere er triste? (Overføringsspørsmål)*

Jeg ville også at elevene skulle prøve å gå inn i rollen som Georg eller Glorias bestevenn. De skulle skrive et postkort til en av dem der de skulle gi fem gode råd til hva de burde gjøre nå. Det dreier seg her om å knytte seg selv inn i fortellingen, og oppgaven går derfor inn i kategorien *identifikasjonsspørsmål*:

- *Lat som du er Gloria eller Georgs bestevenn. Skriv et brev der du gir fem gode råd til hva han eller hun burde gjøre nå.*

5.2.8 Mobbing (GG:35-39)

Gloria treffer plutselig på Edvard og gjengen hans på kjøpesenteret. Edvard forteller kameratene at Gloria har fulgt etter ham hele sommeren "Som om jeg ville bry meg om noen som er så stygg" (GG:37) Gloria føler seg uendelig liten og trist. Den

følelsen av hvor liten Gloria føler seg når hun blir mobbet, gir illustrasjonen et klarere uttrykk for enn det som står i verbalteksten. Her ser vi altså et eksempel på at bildet utfyller åpningene i verbalteksten (Figur 6).



Figur 6

Denne mobbescenen egner seg godt til rollespill. Mobbing er et tema som barn ofte er opptatt av, og rollespillet kunne derfor være et godt utgangspunkt for en etisk diskusjon. Gruppevis skulle elevene samarbeide om å finne på navn til gruppa, dele inn i roller, lage replikker og spille ut scenen foran resten av klassen. Oppgavens hensikt var å appellere til elevenes følelser rundt mobbing, og ved å knytte seg selv inn i handlinga ville det bli lettere å leve seg inn i den situasjonen som teksten spiller ut. Klarer de å leve seg inn i dette samtidig som de vet at det bare er rollespill? Klarer elevene å identifisere seg med det er å være en mobber samtidig som de vet at det bare er rollespill?

5.2.9 Mirakelet Georg (GG: 39-41)

”Da - akkurat da skjedde det noe overraskende vidunderlig, helt utrolig og uventet. Et lyn eller et prosjektil eller et mirakel kom farende forbi henne og stanset foran Edvard” (GG:39). Elevene skulle tegne og reflektere over det de trodde kom til å skje videre.

- *Hva skjer nå? Hvilket mirakel er det som kommer? (Refleksjonsspørsmål)*

Det er Georg som stormer fram og går til slåsskamp mot den store Edvard (GG:40). I motsetning til *Georg Drakedreperen* som berger prinsessen fra dragens kjeft, mislyktes Georg i vår fortelling, og han blir selv slengt i bakken (GG:41). Neste spørsmål dreide seg om elevenes forståelse for Georgs reaksjon.

- *Hvorfor reagerte Georg på denne måten? (Refleksjonsspørsmål)*

Gloria skjønnte plutselig hvem hun har fått blomstene og hjertene fra. ”Da våknet liksom Gloria opp,” heter det (GG:41). Før jeg leste videre, ville jeg at elevene skulle prøve å tenke seg til om det var noe mer Gloria plutselig forstod.

- *Hva tror du Gloria plutselig skjønnte?(Refleksjonsspørsmål)*

Elevene skulle prøve å sette seg inn i Glorias situasjon og prøve å tenke seg hva de selv ville gjort. Videre skulle de fundere på hva de trodde hun kom til å gjøre videre.

- *Hva ville du ha gjort hvis du var Gloria nå?(Identifikasjonsspørsmål)*
- *Hva tror dere hun kommer til å gjøre?(Refleksjonsspørsmål)*

5.2.10 Oppgjørets time (GG: 42-45)

Gloria angriper Edvard: ”Men akkurat da løftet hun armene, slo dem orkanaktig i skuldrene hans (så han vaklet) og stanget han i magen, så han gispet og falt på ryggen” (GG:44). Gloria viser seg her som en heltinne, men hun tyr jo til vold. Her var det duket for en etisk diskusjon om hvordan man løser en konflikt. Jeg ville at elevene skulle reflektere rundt Glorias handlinger i fortellingen, om hvorvidt de ville klare å sette seg selv inn i situasjonen og om de mestret å diskutere dette i et generelt perspektiv.

- *Hvorfor reagerer Gloria på denne måten? (refleksjonsspørsmål) Hva ville du gjort?(identifikasjonsspørsmål) Er dette en lur måte å løse konflikten på?(overføringsspørsmål) Fortjener Edvard dette? (refleksjonsspørsmål)*

5.2.11 Avslutning (GG: 46-49)

”Gloria snudde og gikk tilbake til han som hadde forsvart henne” (GG:46) Hun ser på Georg med nye øyne nå, og de ytre trekkene ved ham hun hatet tidligere er blitt til noe hun synes er fint: ”Hun så på det pistrete lyse håret hans (og det hadde samme farge som måneblink i dammen i parken)” (GG:47). Gloria tar Georg i hånda og sier: ”Ingen har gjort noe slikt for meg før” (GG:48). I denne avsluttende samtalen om boka var det på tide å nøste opp trådene, og derfor ville det være interessant å få innblikk i elevenes forståelse av hvorfor det gikk som det gikk og hva de trodde kom til å skje videre.

- *Hvorfor endte det på denne måten? Hvordan går det med dem videre? Tror du det går bra med dem?(Refleksjonsspørsmål)*
- *Hva var likt og hva var forskjellig i det de to opplevde? (Refleksjonsspørsmål)*

Som jeg har nevnt tidligere, understreker Appleyard at det er den private identifiseringen med en helt eller heltinne i teksten som er typisk for barn som lesere. De forventer også at heltene skal være ekstraordinære barn (Appleyard 1991). Er det noen i denne fortellingen som oppfyller dette ønsket for elevene? Hva er en helt og hvem ser de på som helt og antihelt i denne fortellingen?

- *Hva er en helt? Antihelt?(Overføringsspørsmål). Hvem er helt, antihelt i denne fortellingen? (Refleksjonsspørsmål)*

Som Appleyard hevder, klarer elevene i denne alderen å skille mellom virkelighet og fantasi (1991). Det ville derfor være interessant å kartlegge elevenes forståelse for dette. For å kunne svare på det neste *overføringsspørsmålet*, måtte elevene tenke etter hva i fortellingen som kunne ha skjedd i virkeligheten og hva som ikke kunne ha skjedd.

- *Tror dere dette er en sann historie? Kunne det ha skjedd i virkeligheten? Hvorfor? Hvorfor ikke?*

Fortellinger for barn ender ofte bra, og teoretikerne hevder at mellomtrinnsleserne forventer en harmonisk og positiv slutt (Toolan 1988). Hva syntes elevene om denne slutten?

- *Hva synes du om slutten? (Overføringsspørsmål)*

5.2.12 Evaluering og oppsummering

Her skulle trådene samles, og det var viktig å finne ut om elevene kunne snakke om fortellingen som en sammenhengende helhet. Jeg stilte kontrollspørsmål for å finne ut om barna hadde fått med seg hva *Georg og Gloria (og Edvard)* handler om og for at de skulle gi et sammendrag av de viktigste hendelsene.

- *Prøv å fortelle hva historien handler om. Gi et kort handlingsreferat/ Hva skjer der?*

Dette er en kjærlighetsfortelling, men den handler jo også om andre ting som kan oppta elevene i denne alderen. Elevene skulle prøve å si noe om hva de kunne tenke seg var meningen med fortellingen, hva i fortellingen som var viktig for dem og om de kunne kjenne seg igjen i noe.

- *Hva er meningen med fortellingen (Hva vil forfatteren fortelle oss?) Hva dreier fortellingen seg om?(Overføringsspørsmål)*
- *Hva var viktig i fortellingen for deg? Synes du den forteller deg noe som er viktig? Kunne du kjenne deg igjen i noe i fortellingen? (Overføringsspørsmål)*

Samtale om forsidens betydning var også en etterlesningsstrategi jeg brukte for å få elevene til å formidle helheten. For mange elever var det kanskje lettere å formidle hva boka egentlig handler om gjennom å tegne sin egen forside (vedlegg 3, figur 13:128). Jeg ville også høre elevenes egne vurderinger av fortellingen:

- *Hva synes du om fortellingen om Georg og Gloria? (Overføringsspørsmål)*

Så gjenstod bare sluttevalueringen - sammen med elevene. Dette ble både ettertanker, og at elevene skulle evaluere både seg selv og selve prosjektet. Her skulle trådene samles, vi holdt fram synspunkter på teksten og sjekket ut:

- *Hva sitter vi igjen med? Hva likte du å gjøre? Hva likte du ikke å gjøre?
Kunne du tenke deg å gjøre dette igjen? (Overføringsspørsmål)*

I dette kapitlet har jeg skissert det metodiske undervisningsopplegget som er brukt for å finne ut hvordan elevene har opplevd og oppfattet *Georg og Gloria (og Edvard)*. Ved vekselvis bruk av de autentiske spørsmålene; *overføringsspørsmål*, *refleksjonsspørsmål* og *identifikasjonsspørsmål*, har jeg ønsket å belyse hvordan de litterære samtalene kan gi rom for både den personlige innlevelsen og refleksjoner over sammenhenger i teksten, og mellom teksten og det virkelige liv. I neste kapittel presenterer jeg hvordan elevene har oppfattet og reagert på teksten. Jeg ønsker igjen å understreke at det i resepsjonsundersøkelser er umulig å få fullstendig innblikk i elevenes reaksjoner og oppfattelser av teksten, og at jeg i denne leseundersøkelsen har måttet forutsette at det elevene har trukket fram om teksten, har vært av betydning for dem.

6. Presentasjon av resultatene

Dette kapitlet består av tre deler. Fordi jeg ikke kjente elevene fra før, var det nødvendig å kartlegge hvordan elevene var som lesere¹⁴. De to første avsnittene; *Samtale om leseinteresse og holdning til lesing* og *Spørreskjemaresultater*, tar for seg dette. Hoveddelen; Elevenes resepsjon av *Georg og Gloria (og Edvard)*, følger i de neste avsnittene. Avslutningsvis har jeg med en evaluering av prosjektet; hva synes elevene om boka og måten de jobbet med boka på?

Samtale om leseinteresse og holdning til lesing

- *Leser dere bøker? Har du en yndlingsbok hjemme? Hva har du lyst til å lese om? Har du lest noe som har satt seg fast i deg, eller har noen lest noe fint høyt for deg? Hva er yndlingslestedet ditt? Hva leser du akkurat nå?*

De fleste elevene gav uttrykk for at de likte å lese barnebøker, og de hevdet at de leste mye. Elevene virket også ganske entusiastiske til et annet leseprosjekt de holdt på med; det var en konkurranse om å lese flest mulig minutter. Barna leste bøker som *Grøsserne*, *Harry Potter*-bøkene, bøker om helter og skurker, *Tordivelen flyr i skumringen*, *Sofies Verden*, *Svein og rotta* - bøkene, biografi om barneidolene Mary-Kate og Ashley Olsen. Noen av elevene sa at de leste noen få minutter før de la seg. Flere mente de måtte ha det helt rolig rundt seg for å konsentrere seg når de leste. Ingen av elevene klarte å huske om det var noe de hadde lest som hadde satt seg fast i dem eller om det var noe spesielt fint de hadde lest.

¹⁴ Jeg gjorde elevene oppmerksomme på at denne undersøkelsen dreier seg om barnebøker

Elevene virket litt tilbakeholdne i denne første timen. Det var vanskelig å få dem til å si noe særlig om lesing og bøkene de likte. Kanskje ville det være lettere for elevene å gi uttrykk for dette gjennom et spørreskjema?¹⁵

6.2 Spørreskjemaresultater

Hva leser elevene i denne 5.klassen? Elevene i denne klassen har formidlet at spenning og humor er de viktigste egenskapene ved en god bok (Vedlegg 2, spørsmål 1:116), og dette var forventet i forhold til det vi vet at barn i denne alderen liker å lese om (Nielsen og Rudberg 1989). Sylvi Penne hevder i sin leseundersøkelse, *Noen lesere på mellomtrinnet*, at selv om både gutter og jenter oppgir at disse temaene er viktige for dem, er det sannsynlig at de legger forskjellig betydning i ordet ”spenning”: ”Guttene kombinerer ”spenning” med handling eller ”action”. Mange med grøss, magi og fantasi. Jentene kombinerer ”spenning” med forelskelse, og mer menneskelige relasjoner” (Penne 2003:33). I min undersøkelse har over halvparten av elevene (57,7 %) notert at de liker eventyr og fantasi, og fra spørreskjemaresultatene er det et lite flertall av jentene som har framhevet dette som sjanger. I følge Appleyard (1991) er barn i denne alderen ikke så opptatt av å lese om indre følelser, og det var noe jeg fikk bekreftet gjennom denne spørreundersøkelsen; ”mennesker som har viktige problemer i livet sitt” og ”kjærlighet, forelskelse” var temaene som barna likte minst. Bare jenter, med unntak av én gutt, har notert at de liker å lese om ”kjærlighet, forelskelse”, og dette stemmer blant annet med det de australske forskerne Nola Alloway og Pam Gilbert hevder; ”at fokuset på blant annet selvanalyse, empati og følelser som kommer fram gjennom barnelitteraturen, står ofte i sterk kontrast til ideologier og praksis i gutters kultur og deres oppfatning av passende maskulin identitet” (1997). Ut fra dette er det påfallende at et flertall av guttene har krysset av at de liker å lese bøker om ”mennesker som har viktige

¹⁵ Spørreskjemaet er bakerst i oppgaven som *Vedlegg 1:112*, og spørreskjemaresultatene er presentert i søylediagrammer, *Vedlegg 2:116*

problemer i livet sitt". Slike bøker kan jo også ha emosjonelle temaer. Det kan jo hende at guttene har lagt noe annet i dette temaet, som for eksempel at bøkene handler om helter som har et problem som må løses. Andre temaer noen elever har notert at de ønsket seg i spørreundersøkelsen var: "Mysterier", "Krimgåter", "Kule bøker", "Drama", "Sport" og "Spenning og fantasi".

Hvor ofte leser elevene? Resultatene fra spørsmål 2, viser at bare to elever (jenter) har oppgitt at de leser i en barnebok på fritiden hver dag fordi de har lyst til det. Samtidig er det bare to elever som har oppgitt at de aldri leser bøker på fritiden. De fleste elevene har plassert seg i "midtsjiktet" her; de leser bøker frivillig mellom en gang i uka og flere ganger i uka. PIRLS- undersøkelsen har ganske sammenfallende resultater på dette området¹⁶.

Snakker barna sammen om det de opplever og leser i bøker? Vi kan lese av resultatene på spørsmål 3 at flertallet av elevene har ført opp at de aldri eller sjelden snakker med noen andre i fritiden om det de leser. Under halvparten av elevene i klassen har oppgitt at de snakker med noen andre mellom en gang i uka og flere ganger i uka, og ingen av elevene har krysset av at de samtale med andre om det de har lest hver dag utenom skoletid. Det gjør de heller ikke på skolen; ingen av elevene har notert at de snakker med noen andre på skolen hver dag om det de har lest. Her er det mulig at elevene har hatt litt ulik oppfattelse av hva "på skolen" betyr. "På skolen" kan jo også være samtale med venner i friminuttene, og ikke bare inne i klasserommet.

I følge spørreundersøkelsen har elevene i denne klassen ingen problemer med å lese. Resultatene fra spørsmål 5 viser nemlig at nesten alle elevene, med unntak av én elev, har oppgitt at de klarer å lese i mer enn noen få minutter. Dette betyr at det er andre grunner til at elevene ikke leser så mye på fritiden enn at de ikke klarer det. Spørsmål

¹⁶ PIRLS- undersøkelsene viser at 30 % sier at de aldri eller nesten aldri leser fortellinger eller romaner, mens det er like mange (20 %) i gruppene som sier at de leser fortellinger eller romaner "hver dag eller nesten hver dag", "en eller to ganger i uken" og "en eller to ganger i måneden". Elevene på 4.trinn sa at de ikke brukte tid på å lese bøker utenom skolen, mens tid brukt på bøker av elevene på 5.trinn, varierte mellom 0 til 3 timer (PIRLS 2006).

6 går ut på om elevene liker å bli lest høyt for, og de fleste i klassen har notert at de er ”enig” eller ”litt enig” i det, men svarene på spørsmål 7 viser at de fleste av elevene i denne klassen liker bedre å lese for seg selv enn at noen leser høyt for dem. De fleste elevene har krysset av på at de er uenige i utsagnet ”jeg leser bare hvis jeg må” (spørsmål 8). Likevel er det de aller færreste oppgitt at lesing som en av favoritt hobbyene (spørsmål 9).

Synes elevene at samtale om det de har lest er viktig for forståelsen av boka? Litt under halvparten av elevene har notert at de ikke skjønner mer av boka når de snakker med andre om den (spørsmål 10). Bare et fåtall av elevene har krysset av at samtale er viktig for forståelsen av boka, mens ni elever er ”litt enig” i dette utsagnet. Hvis vi sammenligner disse resultatene med det vi kunne lese av spørsmål 3 og 4, kan vi se at det kanskje er en sammenheng her: når elevene ikke praktiserer samtale om litteratur, er det jo også vanskelig å vite hva man får ut av det.

Hva med bilder, forside og tittel? Når det gjelder bildenes betydning, er det bare fem elever som har notert at de er enige i at bildene betyr mye for å få fram hva boka handler om, men de aller fleste har krysset av ”litt enig” her. Hele ti elever i klassen krysset av at de mener at bildene ikke betyr mye for dem. Kanskje de forbinder bilder med bildebøker for mindre barn? Eller kanskje de ikke er helt bevisste bildenes betydning når de leser? At mange av elevene også har satt kryss på ”litt viktig”, betyr kanskje at de ikke har gjort seg opp en helt klare meninger om dette. Svarene på neste spørsmål, som går på forsidens og tittelens betydning for å få fram hva boka handler om (spørsmål 12), er elevsvarene ganske likt fordelt mellom de ulike svaralternativene. Ti elever er ”enige”, ni er ”litt enig” og sju er ”uenige”.

Det er tre elever i klassen som har oppført at de synes det er vanskelig å lese ut bøker (spørsmål 13), mens ni elever synes det er litt vanskelig. Her kan det dreie seg om både leseferdighet og tålmodighet i forhold til å lese ut en bok som ikke fanger dem. Over halvparten av elevene som besvarte spørreskjemaet har formidlet at ikke det var vanskelig å lese ut bøker, og dette er sammenfallende med resultatene på spørsmål 5; de aller fleste klarer å lese i mer enn noen få minutter. De aller fleste elevene har

krysset av at de ikke synes lesing er bortkastet tid. Bare én gutt mener det er bortkastet å lese, og fem elever har notert at de er "litt enige" i dette (26,67 % av jentene mot 9,1 % av guttene).

Spørsmålene videre dreier seg om hva som er viktig for elevene når de leser. Spørsmål 15 viser at et flertall av elevene syntes det var "viktig" og "litt viktig" å finne ut noe de ikke visste fra før når de leser. Det samme mønsteret ser vi i de to neste spørsmålene; flertallet mente det var "viktig" eller "litt viktig" å bli flink til å lese fort og med flyt og få gode ideer til hvordan man selv skal skrive. Det var litt usikkerhet knyttet til neste tre utsagnene om lesing "viktig at jeg kjenner meg igjen i det jeg leser", "viktig at det jeg leser om er mer spennende enn mitt eget liv" og "viktig at det kunne skjedd i virkeligheten". På alle tre spørsmålene har flertallet av elevene krysset av på "litt viktig". Det trenger ikke bety at de ikke forstod spørsmålet, men det kan bety at de ikke hadde gjort seg opp helt klare meninger om at dette er viktig for dem når de leste. Det er heller ingen spesielle forskjeller på hva guttene og jentene har svart her.

Søylediagrammet som viser resultatene fra det siste spørsmålet, spørsmål 21, er spesielt interessant. Det viser tydelig hva som var det viktigste for elevene når de leste: "å finne ut noe jeg ikke visste fra før", "å bli flink til å lese fort og med flyt", og å "få gode ideer til hvordan de selv skal skrive". "Å kjenne seg igjen", "at det er mer spennende enn eget liv" og "det kunne skjedd i virkeligheten" var det minst viktige for elevene.

Hvilken oppfatning har elevene i denne 5.klassen av seg selv som lesere? Som en oppsummering kan vi si at spenning og humor er det elevene liker best å lese om. Elevene leser en gang i uka eller flere ganger i uka fordi de har lyst til det, og det er nesten ingen som leser bøker hver dag. Få elever i denne klassen har lesing som en av sine favoritt hobbyer, men de har ingen problemer med å lese i mer enn noen få minutter. Elevene liker bedre å lese på egenhånd enn å bli lest høyt for, og de fleste elevene i denne klassen sitter alene igjen med de litterære opplevelsene; de snakker sjelden eller aldri snakker sammen med noen om det de har lest, verken på skolen

eller hjemme. De mener selv at bildene ikke har stor betydning for dem når de leser. Å finne ut noe de ikke visste fra før, å lese fort og med flyt og å få gode ideer til hvordan man selv skal skrive er det viktigste for elevene når de leser. Det mest påfallende resultatet jeg fant er at elevene har oppgitt at ”å kjenne seg igjen” og ”å lese om noe som er mer spennende enn sitt eget liv”, er det minst viktige for dem. Dette stemmer ikke overens med det teoretikerne hevder, nemlig at de leser for å ha det moro, for å bli oppslukt, for å underholdes og kanskje for å kunne identifisere seg med en handlende helt som ordner opp til slutt, slik vi har sett Appleyard (1991) beskriver en tradisjonell mellomtrinnsleser.

Før elevene gjennomførte spørreskjemaet, påpekte jeg hvor viktig det var at elevene var ærlige og oppriktige. Det fremgikk av resultatene at de hadde tatt dette på alvor, og det er ingen som på noe vis har forsøkt å ”smiske” eller tulle i svarene sine. Selv om elevene ofte kanskje helgarderte seg ved å krysse av på den midtre ruta ”litt viktig”, var det ingen umiddelbar grunn til å tro at elevene ikke forstod spørsmålene. Alle spørsmålene ble besvart, og det virket som om elevene i stor grad tenkte nøye etter hvor de skulle sette kryss. Når man legger frem resultater fra spørreundersøkelser besvart av barn, er det likevel viktig å være klar over at ikke alle barn er vant til å svare på spørreskjemaer. Vi kan kanskje ikke forvente at tiåringer har et helt bevisst syn på hvordan de selv er som lesere eller hva som opptar dem eller er viktig for dem når de leser.¹⁷ Et spørreskjema som oppmuntrer elevene til å gi eksempler på bøker de liker og ikke liker og å begrunne svarene sine, ville kanskje gitt et mer nyansert bilde av hvordan elevene er som lesere, men vi vet også at det ofte kan være vanskelig for tiåringer å begrunne svarene sine.¹⁸

¹⁷ PIRLS-undersøkelsen viste blant annet under punktet ”Holdninger til lesing og selvoppfatning” at de negative utsagnene om lesing ikke gav grunnlag for en pålitelig skala. Kun de positive utsagnene gir en pålitelig skala når det gjelder holdninger til lesing (PIRLS 2006:61).

¹⁸ Sylvi Penne viser dette i sin undersøkelse *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå* under punktet 3.5 ”Skriv litt om hvordan du synes en god bok skal være” at elevenes svar er ikke spesielt nyanserte og begrunnet over korte karakteriseringer (Penne 2003:32).

Noen av svarene fra spørreundersøkelsen kan forklares ved hjelp at Appleyards teori om barneleseren, men det han hevder at mellomtrinnsleseren er opptatt av: å identifisere seg med eller kjenne seg igjen i hovedpersonen, stemmer ikke helt overens med det elevene i denne klassen selv uttrykker at de er opptatt av i denne spørreundersøkelsen. Kan dette bety at barna ikke er helt bevisste på hva som skjer når de leser? Som Bo Steffensen hevder, leser barna uten bevisste briller selv om deres opplevelse også er styrt av et forsøk på å skape helhet og dermed mening ut av teksten ved hjelp av den narrative kompetanse (Steffensen 2005:191). Den gunstigste måten å finne ut hva som opptar tiåringer når de leser, er kanskje ikke et spørreskjema, men heller at elevene får muligheten til å snakke om boka underveis i lesingen og deretter snakke om helheten på ulike måter når boka er lest.

For å studere hvordan elevene fant mening i *Georg og Gloria (og Edvard)*, var jeg både ute etter å se en generell tendens i klassen og se om jeg kunne spore noen forskjeller med hensyn til kjønn. Jeg har også presentert to av leserne fra denne klassen, ”Thomas” og ”Trine” for å vise hvordan de har oppfattet boka.

6.3 Elevenes resepsjon av *Georg og Gloria (og Edvard)*

Det vil føre for langt å presentere alt materialet som er samlet inn i forbindelse med lesingen av Tormod Haugens bok. I løpet av tre uker, er det mye interessant som har kommet frem, men i min presentasjon har jeg måttet være selektiv når jeg har hentet ut empiri som jeg kan relatere til teorien i kapittel 2. Noen ganger har jeg presentert svarene fra loggbøkene og fra samtalene i sin helhet, mens jeg andre ganger bare har trukket ut noen aspekter, noen mønstre som jeg mener er relevante for problemstillingen.

(Rettskrivingen er i stor grad korrigert i svarene av hensyn til anonymiseringen, J står for ”jente”, G står for ”gutt” og I står for Intervjuer. Elevtegninger finnes som Vedlegg 3: 123)

6.3.1 Elevenes resepsjon av begynnelsen (GG:9-17)

- *Hva la du merke til i teksten? Var det noe i beskrivelsene av Georg og Gloria som du syntes var rart, morsomt, teit, fint eller bare noe du lurte på?*

Mange av elevene formidlet at det var en morsom og litt rar beskrivelse, og i loggbøkene kan jeg se to grupper av svar. Guttene har særlig lagt merke til "Latteren som sang" (GG:9), mens mange av jentene har uttrykt at det var rart at Georg elsket alt ved Gloria:

J: Jeg skjønte ikke: knisingen som fikk han til å fryse på ryggen. Føflekkene på halsen var litt rart. Og at Georg elsket alt ved Gloria var litt teit eller rart. Liksom *alt*. Du skjønner nok hva jeg mener?!

En av guttene uttrykte avstand til fortellingen: "Subbet = teit. Egentlig var alt teit. Alt var teit!". Det var derfor overraskende at eleven som skrev dette kom bort til meg etter timen og formidlet at det hadde vært en morsom norsktime. Flere av elevene ble overrasket og skuffet over at det var sånn at Gloria hatet Georg, og en av jentene formidlet i loggboka at dette var et brudd med de forventningene hun hadde hatt på forhånd: "Det var dumt. Jeg trodde det var helt annerledes".

- *Hvordan er Gloria? Tegn og skriv i loggboka di*

Jentene har fortapt seg i virkelighetsnære og detaljerte beskrivelser og tegninger av Gloria (Vedlegg 3, figur 1:123). Alder, husdyr, navn på søsken og foreldre går igjen. Det er akkurat som om de har beskrevet seg selv eller en de kjenner. Dette stemmer med det teoretikerne har hevdet om mellomtrinnsleserne: de forventer at fortellingen skal ha en eller flere karakterer som de kan identifisere seg med. For jentenes sin del kan det se ut som om det er Gloria i denne fortellingen som har oppfylt dette behovet.

J: Gloria er 12 år. Hun har bare en mamma for pappaen dro da hun var ett år. Hun har ingen søsken. Men hun hadde en hund som het Bianka. Bianka var en liten søt hund. Den var hvit med brune flekker. Når Gloria var lei seg koste hun alltid med Bianka.

J: Gloria er 10 år. Hun har en storesøster, mamma og en pappa. Moren til Gloria er død. Gloria er veldig snill, men hun har ikke

så mange venner. Hun bor i et trangt lite hus, ikke så langt unna skolen hennes. Familien hennes og hun er veldig ensomme.

Flere andre jenter har også vist sympati til Gloria gjennom sine egne beskrivelser av henne. De har lagt ut om morens død, at foreldrene er skilt, at hun har hatt husdyr før, og at hun blir mobbet for det røde håret.

Guttene har gjennom sine egne tegninger og beskrivelser av Gloria vist en større avstand til henne enn det jentene har gjort. Nesten alle guttene har tegnet ”tøysetegninger” (Vedlegg 3, figur 2:123), men beskrivelsen av Gloria legger jo kanskje opp til det (jf. GG:9: ”subber”, ”føflekk”, ”latteren som sang”). Det er ingenting i guttenes beskrivelser som peker i retning av Gloria som en virkelig person eller en som de på noen måte kunne identifisere seg med. Urealistiske og ”tullete” beskrivelser av Gloria har skapt en viss distanse til henne:

G: Hun er feit og snill. Hun går med underbukse til skolen. Alle ler av henne og hun er litt dum og hun er 2000 år gammel.

G: Gloria er 11 år og går i 6.klasse på Gamlebyen skole. Hun er med i klubben hester og dyr og alle bortsett fra Georg kaller henne en nerd fordi hun er det.

Uansett om elevene har valgt å avvise eller å identifisere seg med Gloria, har de i sine beskrivelser av henne vist at de har god fantasi og humor. Elevene jobbet også godt med oppgavene, og de var engasjerte i det de holdt på med.

- *Hvordan er Georg? Tegn og skriv i loggboka di*

I teorikapitlet har vi sett at identifikasjon med den handlende heltearketypen er viktig for mellomtrinnsleseren (Appleyard 1991). I *Georg og Gloria (og Edvard)* blir Georg beskrevet som den rake motsetningen til helten i den tradisjonelle heltefortellingen. Mange av guttene har merket seg de tingene som er litt ekkelt ved ham eller de har tegnet og skrevet om ham som om han var en fantasifigur, riktignok med negative trekk:

G: Georg = teit. Snørra hans er sikkert skikkelig ekkel. Hvordan går det an å være så stygg. Han går på ballet og faller hele tiden (Vedlegg 3, figur 3a:124)

G: Georg liker at han er Supermann, men han er for feit til å fly.
Men han tør ikke heller. Han er også dummere enn et brød

De fleste jentene har tegnet og beskrevet Georg som om han var en nokså vanlig gutt (Vedlegg 3, figur 3b:124), og de har konsentrert seg om personligheten hans: ”han hater familien sin”, ”han blir mobbet”, ”han er enebarn”. Mange av jentene antydte at det var synd på Georg, og de virket generelt mer aksepterende til ham enn det guttene var. Her er en av beskrivelsene:

J: Georg var 12 år gammel og han hadde 4 søsken. De var firlinger og det var to jenter og to gutter. Han hadde også en mamma og en pappa. Mammaen hans var for opptatt av firlingene og pappaen var nesten aldri hjemme. Georg hatet familien sin. Han gikk på fotball og svømming. Han hadde bare et dyr og det var en fisk som het Racer.

Igjen er det morsomt å lese hvordan elevene har brukt fantasien i sine beskrivelser: J: ”Georg har ingen dyr, men vennen hans, Markus, har en rotte”.

Selv om det så langt ikke så ut til at fortellingen ville ende godt, er det allerede her mange som var optimistiske til slutten. Dette er sammenfallende med det teoretikerne hevder at mellomtrinnsleserne forventer; at et problem som skal løses slik at alt ender godt. En av guttene formidlet engasjement i forhold til fortsettelsen: ”Har du lest boka før? Hva er det som skjer a? De blir kjærester, ikke sant?”

Mange har i sine beskrivelser av Georg og Gloria ”gått sine egne veier”, og de har på en måte fristilt seg fra det som skjer i selve fortellingen. Det neste spørsmålet ledet elevene inn i teksten igjen.

- *Hvorfor tror dere at Georg ikke forteller Gloria at blomstene, hjertene og brevet er fra han?*

Elevene hadde ingen problemer med å gå inn i fortellingen igjen, og svarene på dette spørsmålet var nokså entydige: ”han er flau”, ”redd for at hun ikke liker ham”, ”han tør ikke”, ”han er pingle”, ”han rødmer mye og han er redd”. Det er særlig guttene som har påpekt dette med at Georg er en ”pingle”, og det forsterker inntrykket av ham som den rake motsetningen til en heltefigur. Som jeg har sett i forrige kapittel,

spiller teksten på mange ting som barn er opptatt av, og selv om flere av elevene på dette tidspunktet ikke klarte å identifisere seg med fortellingens figurer, er det tydelig at de fleste har kjent seg igjen i *noe*, og de hadde helt klare meninger om det fortellingen tar opp. Det er det flere som har påpekt at kjærlighetsbrev skal være hemmelig, at det er riktig at Georg ikke forteller henne noe. En av elevene har gitt et svar som ikke var helt som forventet, og som skilte seg markert ut fra de andre. G: ”Fordi han tror hun vet det. Derfor trenger han ikke si noe.”

- *Tenk deg at Gloria finner ut at blomstene, brevet og hjertet er fra Georg. Hva ville hun sagt da?*

Både i den litterære samtalen og i loggbøkene er jentenes svar ganske entydige. Selv om jeg spurte hva Gloria ville sagt, har nesten alle jentene svart *hvordan* hun ville ha reagert:

J: Hun ble forskrekket, kanskje hun synes det var litt rart og kanskje hun ble litt flau, redd for at andre skulle vite om det.
 J: Jeg tror hun ville synes at det var litt søtt. Og ville vært litt mer glad i ham. J:
 Hun ville blitt overrasket og sagt det til vennene sine.

Kanskje det var viktigere for jentene å forklare hvordan Gloria tenker framfor hva hun sier? Dette stemmer i så fall ikke overens med Appleyards teori om at mellomtrinns elevene ikke er så opptatte av fiksjonspersonenes følelser (Appleyard 1991). Guttene har derimot skrevet ned selve replikkene, hva Gloria ville sagt:

G: Hyl!!! Nå skal du få bank.
 G: Er Georg forelska i meg. Han er en idiot.
 G: Å nei, den styggingen og PINGELEN!

Her er det et klart mønster i guttenes svar ved at de har vist hvor sterkt Gloria misliker Georg, og dette sier kanskje også noe om at de selv har tatt avstand fra ham. Det er igjen et svar som skiller seg fra de andre: G: ”Kanskje hun bare er stille”.

- *Ville du ha sagt noe?*

Det tydelig at flere elever syntes det var vanskelig at de selv skulle gå inn i situasjonen og forholde seg til det som skjer i fortellingen: ”Hvis jeg var Gloria? Hvis

jeg var Georg? Hva mener du med det?” Mange av elevene valgte å ikke ta stilling til dette i det hele tatt; verken i loggboka eller i samtale. Kanskje spørsmålet ble for privat eller at de ikke klarte å relatere dette til noe de selv ville gjort? Kanskje noen syntes det var pinlig å svare? Et par responser i den litterære samtalen kom det likevel:

J: Jeg ville ikke sagt det hvis jeg ikke stolte på den personen, jeg holder sånt hemmelig.

G: Jeg hadde tenkt at hun var skikkelig stygg også hadde jeg sagt: Ja, jeg slår opp!

- *Hvilke blomster ville du ha gitt til noen?*

Spørsmålet appellerte til jentene, men tydeligvis ikke til guttene. Jentene var alvorlige i sine utsagn, mens guttene tullet bort svarene. De viste her at de hadde et mer ”lekende” forhold til teksten:

G: Rose, fordi de er røde som hjertet eller noe sånt (knising).

J: Hvis du gir en person sju roser så betyr det: Jeg elsker deg.

G: Jeg ville gitt en tulipan fordi det er tulle.. (Samtalen sklir litt ut)

- *Hva skjer videre?*

De fleste elevene har formidlet at de tror problemet løses og at det hele ender godt, slik som i andre heltefortellinger. En av jentene har skrevet: ”Gloria finner ut at Georg er forelsket i henne og de blir kjærester”. En annen har gitt uttrykk for at relasjonene blir byttet om: ”Gloria begynner å like Georg, mens Georg begynner å hate Gloria”. Noen av guttene har poengtert at Georg burde gå på slankekurs så han blir tøff. De foretrakk altså at Georg først måtte gjennomgå en endringsprosess for å bli en tøff helt som kunne løse problemet. Et par av guttene forventet at Georg og Gloria ikke ble kjærester, og at ”Georgs hjerte knuses”. I motsetning til forrige spørsmål, dreide ikke dette spørsmålet seg om dem selv, men hva som skjer i selve teksten. Det virket som om det var lettere for mange, spesielt guttene, å svare på spørsmål der de ikke ble nødt til å ta stilling til seg selv og sine egne følelser.

- *Tegn et rødt hjerte og skriv noe fint inne i det. Tenk deg at du skal gi det bort til noen du liker.*

Noen av elevene var litt usikre på hvordan de skulle løse dette: G: "Det er vanskelig!" "Kan jeg tegne roser også?" "Hva skulle vi gjøre?" "Jeg vet ikke hva jeg skal skrive inne i det" Hvordan tegner man egentlig hjerter?", "Kan jeg skrive til mammaen min?"

Elevene fant etter hvert sin egen måte å jobbe med hjertene på, og de virket påfallende fornøyde med det de gjorde. De fleste jentene (og et par av guttene) skrev ned mye "hjerte- smerte", og noen gikk inn i rollen som Georg og skrev "Kjære Gloria" på hjertene (vedlegg 3, figur 4 og 5:124/125). Et par av guttene dristet seg til å være litt originale i denne oppgaven (vedlegg 3, figur 5 b og 5c:125).

- *Hvorfor sier ikke Gloria til Edvard at hun liker han?*

De fleste formidlet at Gloria ikke tør si noe til Edvard fordi hun er redd eller sjenert. Mange tok det for gitt at Edvard ikke ville interessere seg for en jente som Gloria: G: "Hun tror han vil si Nei eller slå henne. Han er jo også to år eldre". Noen elever hadde riktignok et litt annet syn på dette: G: "Hun er ikke helt sikker på at det er han som har sendt de tingene, og hun venter til han skriver at det er fra ham" eller: G: "Det kan jo også hende at hun tenker at han blir flau og så vil han slutte å sende brevene". En av jentene uttrykte bekymring for hvordan Gloria ville reagert dersom Edvard hadde sagt noe stygt til henne. En av guttene mente at han ikke ville sagt noe, og han var glad for at det ikke var han som var i Glorias situasjon: "Jeg ville ikke sagt noe for det er veldig pinlig. Jeg har heller aldri fått kjærlighetsbrev, og det er jeg glad for".

- *Tegn Edvard slik Gloria ser ham*

Jentene har tegnet Edvard som en ganske vanlig gutt, men noen har også gitt ham et heltepreg. Den ene tegningen viser Edvard med store muskler (Vedlegg 3, figur 6a og 6b:125) En annen tegning viser at det skinner av ham. Mange av guttene har trukket

fram helte-aktige egenskaper ved Edvard, og de har også skrevet tittel på tegningene sine: *Don Juan, Edvard som blunker, Supermann, Edvard med muskler* (Vedlegg 3, figur 7a og b:126). Det virker som om elevenes egne oppfatninger av Edvard, har påvirket måten de har tegnet ham på, som en sterk, tøff og ”proff” gutt. Slik Edvard er beskrevet i begynnelsen av fortellingen, passer han godt til en helt i en heltefortelling, og som vi har sett representerer heltene barns ønskedrøm i denne alderen. Også i denne fortellingen har leserne søkt sine allierte (jf. Pennes undersøkelse 2003:51). Hvem er gode, og hvem er onde? Er det den vanlige jenta Gloria, den rare gutten Georg eller den tøffe Edvard? Foreløpig identifiserte jentene seg med Gloria, og de viste sin sympati med henne, mens guttene gav uttrykk for at Edvard var den ”proffe”. Et par av guttene var fortsatt opptatt av å formidle at de tok avstand fra fiksjonens figurer, og en av guttene har skrevet: ”Han er også teit. Hvorfor er alle teite? Han er ikke noe kul”.

- *Hva betyr en uhørlig vindpust en trist høstkveld?*

Det interessante med dette spørsmålet var at det åpnet opp for en klassesamtale om det å være trist og om mobbing. Det var interessant å observere at elevene vekslet mellom å være ”inne i teksten” og å snakke om at dette også angår dem selv. Ut fra denne samtalen kom det også fram generelle perspektiver (”det er jo forskjell på å mobbe og erte”). Denne samtalen ble nokså ”utsvevende”, og det virket som om det var vanskelig for elevene å holde fokus på teksten hele veien. Likevel er dette et eksempel på hvordan elevene klarer å finne mening i teksten.

J: Uhørlig vindpust er hvis det blåser så hører man det ikke og trist høstkveld er en litt kald, mørk kveld om høsten.

J: Høres trist ut. Jeg har følt det sånn, da jeg ble mobbet en gang på den forrige skolen (flere andre jenter sa de hadde blitt mobbet tidligere).

G: Georg har funnet ut at Gloria står utenfor det treet hele tiden. Ferska!

G: Han føler seg som et null som det står i teksten.

J: Det har jeg følt. Ingen synes det er morsomt å bli mobbet.

J: Jeg har blitt mobbet av broren min på en måte.

G: Men det er jo forskjell på å mobbe og ertet, da.

G: Det er jo viktig å ha litt selvironi.

En annen oppgave som ledet til tankerekker hos elevene, var forklaring av tekstlige grep forfatteren har gjort. Elevene stilte seg også undrende til noen ord i teksten, og samtale rundt disse førte til ny innsikt:

- *Hvorfor er FYLDIG og TO skrevet med store bokstaver?*

J: Man mener det ordentlig, liksom. Man sier det tydeligere.

I: *Hvorfor synes han det er så fint med fyldig hår da?*

G: Fordi han ikke har det selv. (Jf. Georg ønsker å bli som Edvard).

I: *Hvorfor er det viktig at TO år er skrevet med store bokstaver?*

G: Fordi han er større, og det er viktig å få med.

J: Er "utoverbrystkasse" fint?

J: Det synes ikke jeg.

G: Monster er bjørn, hva er TV-smil?, svulmende overarmer: det er Supermann. Jeg la merke til noe: det er garantert. Han er Supermann!

J: Jeg skjønner nå at alle synes at Georg er litt merkelig.

I: *Hva er Tv-smil, er det noen som kan vise meg det.*

G: De har veldig hvite tenner de som smiler på TV, det er fordi de har fargelagt dem hvite med tusj.

- *Tegn Edvard slik Georg ser ham. Ble det noe forskjell fra den forrige tegningen av Edvard?*

I følge Appleyard blir mellomtrinnsbarna flinkere til å takle ulike former for synsvinkelbruk i den litterære fortellingen. Dermed vil personenes indre liv og runde karakterer gradvis åpenbare seg for dem (Appleyard 1991:82). De fleste elevene i denne klassen hadde ingen problemer med at synsvinkelen skifter mellom Georg og Gloria. En gutt klarte imidlertid ikke å forholde seg til at Georg og Gloria ser på Edvard på ulike måter: "Men jeg har jo tegnet han fra før. Det er jo samme personen. Han har jo ikke andre øyne og munn og sånn." Det var interessant å følge samtalen rundt oppgaven:

G: Kult! Jeg skal tegne han med drakevinger (jf. *Georg Drakedreperen*) Fyldig overarmer, hvordan er det?

G: Mye muskler. Onkelen min har mye muskler, han er mye sterkere.

J: Har han regulering?

I: *Synes du han skal ha det?*

J: Ja, da blir det jo litt motsatt av det jeg tegnet sist.

G: Står det i teksten at han drikker øl? Kan han ha røyk?

G: Jeg har tegna Edvard med hår gjennom genseren.

G: Han første "Edvarden" jeg tegna var mye kulere liksom. Det var litt forandring.

Det var flere tegn på drakeassosiasjoner i guttenes tegninger. Det kan være at de tegnet på drakehalene etter at jeg hadde vist bildet fra boka, men uansett var det iøynefallende at de tok de med i sine egne tegninger (Vedlegg 3, Figur 9a og b:126). Da elevene fikk se Edvard slik Anders Kaardahl har tegnet ham (GG:17), kom slike kommentarer: "Litt vel stygg gutt", "vampyr", "drake", "ape", "Kaptein Sabeltann", "blanding av drake og vampyr". Ingen fikk umiddelbare assosiasjoner til *Georg Drakedreperen*, men en gutt fikk nye forventninger om hva som kom til å skje: "Ja, Georg kommer til å drepe Edvard, skyter han kanskje" Forventingene til Edvard som helten i fortellingen, så ut etter hvert ut til å bli svekket.

6.3.2 Elevenes resepsjon av "Midten" (GG:18-34)

- *Hva gjør du når du er trist?*

Dette spørsmålet førte elevene bort fra fortellingen igjen. Elevene fortalte mange historier om ganger de hadde vært triste. De boblet over av fortellerlyst, og fortellingene var veldig detaljerte, private og tidvis litt langtekkelige. Det var påfallende hvor få sperrer tiåringene hadde for å la meg og medelevene ta del i sine triste fortellinger. I loggbøkene har jentene skrevet at de pleier å snakke med noen, høre på bråkete musikk eller gråte når de er triste. De fleste guttene har formidlet at de ser på TV for da tenker de på noe annet. Hele midtdelen av *Georg og Gloria (og Edvard)* beskriver detaljert hva Georg og Gloria gjør når de er triste, og det ville være nærliggende å tro at elevene ville ta utgangspunkt i fortellingen om Georg og Gloria i sine egne triste fortellinger. Det gjorde de imidlertid ikke.

- *Hva bør Georg gjøre nå?*

Det var delte meninger i klassen om Georg burde gi seg eller om det fortsatt var håp for ham:

G: Georg kan bare sende flere brev for da skjønner hun at de ikke er fra Edvard for hun spionerer jo på Edvard og ser at han

ikke skriver noen brev.

J: Hvis Georg skriver at det er fra han så hun skjønner at det er fra ham.

G: Men da sier hun jo noe stygt.

G: Georg burde gi seg så fort som mulig. Det å ha kjæreste er helt forferdelig har jeg hørt. Jeg har hørt det på TV.

J: Nei, han burde ikke gi seg for han liker henne jo.

G: Han har ikke en sjanse. Han burde bare gå og legge seg og sove.

- *Hvorfor skriver Gloria ”hatliste”?*

En ting Gloria gjorde i sin kjærlighetssorg, var å skrive liste over dem hun hatet mest (GG:26). Ut fra hva teoriene om barneleseren antyder, at tiåringene fortsatt er konkrete tenkere, hadde jeg forventet at elevene ikke ville begrunne svarene sine ytterligere enn: ”hun skriver hatbrev fordi hun hater dem”. Flere elever valgte imidlertid å forklare denne handlingen på måter som viste at de reflekterte rundt det som skjedde i fortellingen:

J: Hun skriver ned dem hun ikke skal være venner med, så husker hun det.

G: Ja, og når man setter det ned på en liste får man det på arket istedenfor å ha det inni hodet hele tiden.

- *Hvorfor tror du Georg vil bli som Edvard?*

J: For å få Gloria til å like han.

I: *Men tror dere Gloria vil like han bedre hvis han blir som Edvard?*

Mange: Ja.

I: *Men er det så viktig hvordan man ser ut da?*

Mange: Ja.

G: Eller... hvis jeg hadde vært en jente, da og hadde vært kjæreste med en gutt og han drev og stjal eller masse sånn da ville jeg ikke ha vært kjæreste med han.

G: Ja, hva man gjør teller også. Hvis man peller seg i nesa eller klør seg i rumpa er ikke det noe særlig.

Kommentar til samtalen: Selv med mitt ledende spørsmål ”Er det så viktig hvordan man ser ut?” formidlet elevene at de synes utseendet eller hva man gjør teller mye. Det var påfallende at ingen trakk fram ”det indre” som viktig; at man er snill, ærlig osv. Dette kan stemme overens med det Appleyard hevder (1991); at karakterens indre liv ikke er viktig for mellomtrinnsleseren.

- *Lat som du er Gloria eller Georgs bestevenn. Skriv et brev der du gir fem gode råd til hva han eller hun burde gjøre nå.*

Noen av elevene har bare skrevet ned punktvis hva Georg og Georg burde gjøre, andre har tatt med innledninger i brevene sine. Mange viste at de hadde en sjangerbevissthet her, og det er tydelig at elevene hadde erfaring med å skrive brev.

J: Hei Gloria!
Hvordan har du det?
Jeg har noen råd til deg. Hør nå: Er du sikker på at det er Edvard som er din drømmeprins? Tenk nøye: tror du han ville sett på deg eller at han ville lagt merke til deg? Tenk på det. Jeg vet hvem det er.
Hilsen din venn

G: Hei Georg!
Bli sånn som Edvard. Bli proff! Gi roser og en pakke konfekt. Si: Hei, Gloria, dette er til deg!

Det var mange, spesielt gutter, som rådet Georg til å slanke seg, begynne på helsestudio eller endre på utseendet sitt. Boka har jo veldig fokus på dette med at Georg prøver å se ut som Edvard. En av guttene fant en litt annen løsning enn de andre:

Halla Gloria.
Bli sammen med meg.
Skal vi date?
Du er pen. Du er søt. Ses på skolen.
Hilsen Sjekkerne.

- *Dramatisere mobbescenen*

Elevene hadde vist i tidligere samtaler at de var opptatt av temaet mobbing. Gruppevis samarbeidet elevene om å fordele roller, lage replikker og spille ut scenen foran resten av klassen. De fant på navn på gruppene: "Dumme amøber", "Nesevise", "De grusomme", "Mobbegjengen", "Gutta Boys", "V.Kamp". Elevene fant på hver sin mobbereplikk og ble enige om hvordan de skulle utføre mobbescenen. Elevene ble tydelig overrasket og syntes det var gøy å få en så annerledes oppgave. Flere elever uttalte også at de syntes det var moro og spennende at de fikk lov til å finne på stygge ord. Mange av replikkene hadde preg av mye banneord. Replikkene ble tatt litt ut av sammenhengen og det var tydelig at mange ikke tenkte på at de skulle være rettet mot

Gloria. Det ble høylytt stemning på gruppene, mange ropte ut skjellsord, og under øvelsene levde elevene seg ganske godt inn i rollefigurene. Da dette skulle fremføres for klassen, ble de riktignok litt spakere. Det virket som om de syntes framføringen ble pinlig og klarte ikke leve seg helt inn i rollen som mobbere.

Som vi har sett i kapittel 3, er kritisk distanse viktig når man driver med litteraturformidling. For meg som lærer lå det et faremoment bak å legge opp til en dramasekvens om mobbing. Hva om det virket mot sin hensikt? Kom elevene til å bli inspirert til å praktisere mobbing ute i friminuttet etter at timen var ferdig? Baktanken med å ha den litterære samtalen i etterkant av rollespillet, var nettopp å hjelpe elevene til å skjønne hensikten med det de gjorde, sette ord på hvilke følelser de hadde og til å kunne uttrykke mer empati.

Samtalen i etterkant av rollespillet viste at elevene skjønnte hvorfor de hadde fått denne oppgaven: J: "Fordi du skal kjenne hvor slem du er når du mobber noen". Elevene ivret etter å fortelle hvordan de hadde følt seg som mobbere. Mange av elevene klarte å gå inn i rollene i den forstand at de syntes det var ekkelt å mobbe noen, men samtidig visste de at det bare var "på liksom" G: "Både tull og forferdelig" og: J: "Jeg syntes det var forferdelig. Hvis jeg hadde vært Gloria så hadde jeg begynt å grine hvis jeg stod der nå." Noen levde seg så lite inn i rollespillet at de bare syntes det var morsomt. Andre hadde ikke tenkt over det: "de bare sa noe", og noen formidlet at det var vanskelig å leve seg inn i rollespillet når andre så på dem. Selv om elevene hadde ulik oppfatning av hva de hadde fått ut av dramasekvensen, var det helt tydelig at rollespillet som metode skapte et engasjement hos elevene. Nesten alle elevene formidlet at dette var noe de kunne tenke seg å jobbe mer med.

I de litterære samtalene har elevene vist at de engasjerte seg i temaet mobbing, men da snakket elevene om seg selv og i andre situasjoner. Det denne samtalen viser, er at elevene ikke hadde noen problemer med å forholde seg til det som faktisk skjedde i teksten. Rollespillet skapte en nærhet til situasjonen som gjorde at elevene ikke begynte å snakke om helt andre situasjoner eller noe helt annet.

- *Hva skjer nå? Hvilket mirakel er det som kommer?*

Dette spørsmålet åpnet opp for at elevene kunne tenke seg den videre handlingsgangen. Nesten alle elevene så for seg at det var Georg som var miraklet, han ville komme som en beskyttende helt.

J: Jeg tror at Georg kommer og beskytter Gloria. Hun kommer til å bli forelsket i ham i stede. Georg kommer til å bli Glorias helt.

J: Da kom Georg. Han stilte seg foran Gloria. Guttene begynte bare å le enda mer. Går det bra, sa han til Gloria. Gloria ble glad og lykkelig. Så skjønnte hun det. Det var Georg som hadde sendt brevene med Din for Evig og det.

Guttene formidlet også at Georg ville vise seg som en helt, men på en litt annen måte. riktignok med våpen eller som en fantasifigur:

G: Så kommer Georg med øks og haglegevær. Han kommer og tar de 5 muskeldustene.

G: Det er SuperGeorg som kommer og redder Gloria og maten. Georg tar også slemmingene.

Tegningene til guttene viser at det er Georg som en helt (vedlegg 3, figur 10:127). Mange jenter har også tegnet at det er Georg som kommer, men de har tegnet et mer realistisk bilde av ham og det som skjer. Er par av jentene har imidlertid løst det på andre oppfinnsomme måter: En har tegnet at det er sikkerhetsvakten som kommer (vedlegg 3, figur 11a:127). En av annen jente har skissert tre ulike alternativer til det som skjer (vedlegg 3, figur 11b:127).

- *Hva synes du om det Georg og det Edvard gjør?*

De fleste elevene har formidlet at Georg er modig, og at Edvard gjør det som er galt fordi han vet at han ikke må slå noen som er mindre enn han selv. Noen har også påpekt at det er dumt at Georg slår: G: "Han visste at Edvard var sterkere" og J: "Han kunne snakket med Edvard. Og det samme kunne Edvard gjort." Noen elever stilte seg undrende til måten Georg og Gloria handlet på i denne situasjonen. En gutt i klassen har skrevet: "Jeg synes det var rart at Gloria ikke trøstet Georg med en gang". En annen skriver: "Georg kunne jo bare ringt politiet."

- *Hva tror du Gloria plutselig skjønnte?*

G: Gloria skjønnte at Georg var forelsket i henne.

G: Jeg tror Gloria skjønnte at det var Georg som stod bak alt sammen

Elevsvarene var ganske entydige i loggbøkene. Elevene har svart at Gloria plutselig skjønnte at brevene var fra Georg eller at Georg var forelsket i henne. Et par elever har skrevet at hun plutselig skjønnte at hun ikke likte Edvard.

- *Hva ville du ha gjort hvis du hadde vært Gloria nå?*

I loggbøkene har jentene skrevet at de ville gått bort til Georg, enten hjulpet han eller takket han, kysset han, sagt: ”Jeg elsker deg.” J: ”Hvis jeg var Gloria ville jeg kysset Georg og sagt til han: du er den mest tapre i verden fra nå av. Og kysset han ville jeg i hvert fall gjort”. Noen har formidlet at de ville sagt ifra til en voksen, og noen har skrevet at de ville henvendt seg til Edvard og sagt at han skulle kutte ut eller banket han. Her er noen av svarene:

G: Jeg ville gråte, fordi jeg hadde vært jente. Jenter gjør alltid det.

G: Ringt politiet, kanskje.

G: Hadde jeg vært Gloria hadde jeg slått til Edvard.

J: Takket Georg.

J: Jeg ville vekket Georg og sagt fra til en voksen.

G: Jeg hadde gått bort til Georg.

G: Hylt fordi det er ikke alle jenter som tåler blod.

G: Sagt: du reddet livet mitt

Flere av guttene stilte seg avvisende til å måtte gå inn i rollen som Gloria, og her ble det mange tullesvar: ”Jeg ville sagt: jævla rotteslikker”, sagt: du er for stygg”, ”ha banna som f...”

- *Hva tror dere hun kommer til å gjøre?*

G: Jeg tror hun kommer til å si det til en voksen.

G: Gloria sier takk og så går hun.

J: Hun kommer til å kysse han og si: du er taper og så gå sin vei.

Det kan virke som om jentene har skrevet at Gloria kommer til å gjøre det samme som det de selv ville ha gjort. Guttene har også skrevet ned det som er realistisk å

tenke seg at Gloria ville gjort i denne situasjonen. Her kan det se ut som det har vært lettere for guttene å ta stilling til Gloria og det som skjer i teksten, fordi de har sluppet å selv gå inn i rollen som henne.

G: Jeg tror hun vil si det her til Georg: Går det bra?

G: Jeg tror Gloria sier til Georg at han har rett

- *Hva skjer videre?*

I begynnelsen hadde både guttene og jentene sympati for den tøffe Edvard. Men da Edvard og kameratene mobbet Gloria, trakk de sympatien tilbake og støtte han ut. Elevene ble på en måte skuffet over Edvard, og i loggbøkene er det flere av guttene som har skrevet at de fikk forventninger til at han kom til å få juling eller dø. Edvard viste seg å være en slem gutt: ”Slemme handlinger utføres av slemme gutter i barnets antitetiske verden. Over og ut med slemme gutter” (Penne 2003:51). Jentene hadde mer virkelighetsnære beskrivelser av hva de trodde kom til å skje. Her er noen av svarene:

G: Edvard får juling av Gloria.

G: Edvard kommer til å dø.

G: Hun prøver å banke opp Edvard, men jeg tror ikke hun klarer det.

J: Jeg

tror at Gloria skjønner mer og mer at det er Georg som sendte de tingene til Gloria og at hun hater Edvard mer og mer, og jeg tror hun prøver å banke han opp, men jeg er usikker på om hun klarer det.

- *Hvorfor reagerer Gloria på denne måten?*

De fleste har formidlet at Gloria reagerte som hun gjorde fordi ”hun var sint og sur på Edvard”, ”hun hater han”, ”hun er skuffa over han fordi han ikke hadde sendt noe brev”, ”fordi han slo Georg så hardt”. Et par av guttene mente at hun reagerte slik fordi hun er gal. En syntes det var modig gjort. En av guttene skrev: ”Hun reagerer på denne måten fordi hun trodde Edvard likte henne, men det gjorde han ikke”. Elevene har tegnet hvordan Gloria angriper Edvard (vedlegg 3, figur 12:128)

- *Hva ville du ha gjort?*

Elevene formidlet at de ville gjort det samme som Gloria gjorde, men noen mente at de heller ville hjulpet Georg eller trøstet han: J:” Jeg ville trøstet Georg og ikke brydd meg om Edvard og gått derfra”.

- *Er dette en lur måte å løse konflikten på?*

I loggbøkene kom det fram delte meninger om det var lurt å løse konflikten på denne måten eller ikke. De fleste guttene mente det var lurt, mens de fleste jentene påpekte at det ikke var lurt. Det var tydelig at elevene syntes det var litt vanskelig å forholde seg til dette etiske dilemmaet.

- *Fortjener Edvard dette?*

Nesten alle elevene mente at Edvard fortjente dette, men nesten ingen syntes man skal løse en konflikt med vold:

J: Ingen fortjener å bli slått, men nå fortjente Edvard det.
 G: Akkurat denne gangen var det lurt...det spørs jo hva konflikten er.
 J: Jeg skjønner godt hvorfor Gloria gjorde det.
 J: Han fortjente det, men det var kanskje ikke så veldig lurt.
 J: Det hadde vært lure å si ifra til en voksen.
 G: Jeg ville ringt mammaen hans og sagt at han var veldig slem.
 G: Jeg hadde kanskje dytta han litt, men jeg hadde ikke gjort sånn at han hadde falt.
 I: *Noe annet som hadde vært lurt å gjøre?*
 G: Snakke, snakke... bli enige.
 G: Edvard hadde aldri blitt med på den ”snakkinga” fordi han er så stor og kul.

6.3.3 Elevenes resepsjon av slutten (35-49)

- *Hvorfor endte det på denne måten? Hvordan går det med dem videre? Tror du det går bra med dem?(Refleksjonsspørsmål)*

Mange svarte at det endte slik fordi det alltid går bra i fortellinger: ”det er alltid en lykkelig slutt”, ”fordi forfatteren bestemte det” eller ”fordi det bare gjør det”. Flere av jentene har skrevet at årsaken til at det endte slik var noe som skjedde i selve fortellingen, kanskje hva de tror forfatteren ønsker å fortelle oss som lesere: Det

ender slik fordi Georg redder Gloria” og ”Hun synes han gjorde noe fint for henne”, mens flere av guttene har skrevet at det er fordi Georg slår Edvard historien kan få en bra slutt. En av guttene syntes det var rart og dumt at det endte slik fordi: ”Man kan jo ikke bare bli forelsket!”

- *Hva var likt og hva var forskjellig i det de to opplevde? (Refleksjonsspørsmål)*

Flere elever syntes det var vanskelig å svare på dette spørsmålet. En av jentene har sett på hva som var likt og ulik i *begynnelsen*: ”Det som var likt var at begge to følte seg forelsket, men det som var ulikt var at de forelsket seg i forskjellig person”. En av guttene trakk fram hva som var likt og ulikt på *slutten* av fortellingen: ”At begge prøvde å slå Edvard, men Georg mislyktes og Gloria lyktes”. En av jentene tok for seg Georg og Georgs selvbilde, og at de i løpet av fortellingen oppnådde en viss selvinnsikt: ”Det som var likt var at først syntes de at de var ingenting, og så endte det med at de syntes de var noe.”

- *Hva er en helt? Antihelt?(Overføringsspørsmål). Hvem er helt, antihelt i denne fortellingen? (Refleksjonsspørsmål)*

Elevene, spesielt guttene, hadde helt klare synspunkter på hva en *helt* er: ”en som er snill og gjør noe som er bra”, ”en som redder folk som er i fare”, ”en som putter slemme folk i fengsel”, ”en som har superkrefter”. At helten ofte er en gutt eller en mann var en allmenn oppfatning i denne klassen. Likevel var det delte meninger om hvem som var helten i denne fortellingen:

J: Gloria er helten. Fordi hun på en måte redder Georg.

I: Er det noen flere som synes Gloria er helt?

En til.

I: Noen som synes at Georg er helt?

Mange rekker opp hånda.

I: Hvorfor synes dere Georg er helten?

G: Han er egentlig ikke helt for han har ikke superkrefter, han kan ikke fly.

G: Han er på en måte helt, men han blir slått tilbake og helter blir ikke slått tilbake. Først var han helt og så var han ikke helt.

G: Ja, han prøver å være en helt, men så får han det liksom ikke helt til.

I: Synes dere han Georg her er helt? (viser bildet av Georg drakedreperen).

Mange: Ja.

I: Hva er forskjellen på de to Georgene vi har hørt om?

G: Ikke så mye egentlig. Begge to prøver å gjøre bra ting, men Georg i den fortellingen vi har lest mislykkes.

I: Hva kalles det?

Mange forslag fra elevene: halvhelt, mislykket helt osv. Jeg forklarer antihelt, og det er få som tviler på at Georg er antihelten i denne fortellingen.

I loggbøkene er det et stort flertall av guttene som har skrevet at Georg er helten.

Ingen av guttene mente det *bare* er Gloria som er helten. De fleste jentene mente også at Georg er helten, men noen mente det var Gloria eller begge to. Det var påfallende få som trakk fram Gloria som helten.

- *Hva synes du om slutten? (Overføringsspørsmål)*

Det var delte meninger omkring slutten. Noen syntes den var veldig fin, noen syntes den var litt kjedelig for ”det var liksom ikke noe handling på slutten”. Elevene hadde stort sett hatt forventninger om en harmonisk slutt, og de gav uttrykk for at det var viktig at det endte godt. Understrekingen av den harmoniske slutten stemmer godt overens med det Appleyard sier om barn som lesere i denne alderen. Farer må overvinnes, og alle må bli lykkelige til slutt (Appleyard 1991). Et par av guttene brøt imidlertid med dette mønsteret. De mente at slutten var dårlig nettopp fordi det gikk bra, og de hadde forventninger om et tragisk utfall. Om Edvard eller Georg hadde dødd eller endt opp på sykehus hadde vært en mer spennende slutt, mente de.

6. 4 Elevenes evaluering av *Georg og Gloria (og Edvard)*

6.4.1 Intervjuene

Intervjuene fant sted i timen etter at selve leseundersøkelsen var ferdig. Barn er ofte opptatt av konteksten der og da, og flere ble litt forvirret over å plutselig måtte svare på spørsmål om ting de trodde de var ferdige med. Jeg nevnte også i kapittel 3 at jeg med fordel kunne ha intervjuet flere elever samtidig for å skape en diskusjon og for at elevene kunne inspirere hverandre i samtalen. Noen av elevene virket også litt usikre

på situasjonen, og det er mulig de hadde følt seg tryggere hvis de hadde blitt intervjuet sammen med noen klassekamerater. For andre var det omvendt; de var mer åpne og imøtekomende i intervjusituasjonen enn i de litterære samtalene inne i klasserommet.

I intervjuene gav elevene uttrykk for hva de mente om boka og leseprosjektet. Noen av spørsmålene jeg stilte i intervjuet, ble også stilt til hele klassen den siste timen i leseprosjektet. Evalueringen som følger, inneholder derfor både elevsvar fra den siste timen og fra intervjuene.

- *Tror dere dette er en sann historie? Kunne det ha skjedd i virkeligheten? Hvorfor? Hvorfor ikke?*

De fleste mente at det er forfatteren som har funnet på alt, men det meste som forgikk i fortellingen kunne også skjedd i virkeligheten. Det var flere gutter enn jenter som mente at scenen der Edvard ble lagt i bakken ikke kunne skjedd. Det ble en diskusjon i klassen om hvor sannsynlig dette var:

G: Det var ikke morsomt at Gloria kastet seg over Edvard for det hadde ikke skjedd i virkeligheten.

G: Nei, jenter er mye svakere.

G: Men kanskje han ikke fikk tid til å stramme magemusklene så han mistet balansen.

J: Det kunne skjedd i virkeligheten for det har skjedd meg.

G: For en sånn sterk stor kar kan ikke falle over en sånn liten museaktig, liten jente som kommer og tar på han nesten.

J: Jo, men hun traff han på steder som gjorde at hun vaklet.

G: Men da hadde han ikke bare ligget der, da hadde han reist seg opp og banket henne.

J: Det kunne ikke skjedd i virkeligheten.

J: Det kunne skjedd, det er krig hjemme hos meg.

G: Det hadde ikke skjedd selv om gutten hadde vært bitteliten og jenta hadde vært kjempestor, for gutter er mye sterkere. Da hadde jenta dødd.

I: *Ja, men hva var det egentlig som skjedde? Gloria ble kjempesint, ikke sant?*

G: Ja, men gutten hadde ikke trengt å bli sint engang.

J: Kanskje hun fikk litt ekstra krefter.

J: Jeg får ekstra krefter når jeg blir sint. En gang holdt jeg på å sparke hull i døra.

- *Prøv å fortelle hva historien handler om? Gi et kort handlingsreferat/ Hva skjer der?*

Dette er et kontrollspørsmål som hadde til hensikt å teste ut om barna hadde lest og forstått teksten, og svarene varierte. Noen klarte å gi ganske nøyaktige gjengivelser av handlinga, mens andre hadde problemer med å gjengi hva fortellingen handlet om i korte trekk. Her er noen av svarene:

J: Georg elsker Gloria, men Gloria er forelsket i han der Edvard.. Ja, også skjønner Georg at Gloria elsker Edvard, og Gloria skjønner at de tingene ikke er fra Edvard. Da blir de veldig triste. Men så en dag mobber Edvard og de guttene Gloria, og Georg prøver å slå han, men blir slått selv, og da slår Gloria ned Edvard, og så blir Gloria og Georg sammen.
 J: emmmm... omtrent alt vi gjør i hverdagen og hva vi synes og masse andre ting.
 G: Georg og Gloria.
 J: Georg likte Gloria, men Gloria likte ikke Georg og så blir det litt forskjell på begge to, og så blir begge to venner. Det syntes jeg var morsomt.
 I: *Mener du at personene forandrer seg?*
 J: Ja, de blir litt bedre på en måte

- *Hva er meningen med historien (Hva vil forfatteren fortelle oss?) Hva dreier fortellingen seg om?*

De fleste mente at fortellingen dreier seg om kjærlighet og mobbing, men det var også andre svar: "Morsomme ting", "folk som er sinte", "noen som er flaue", "sorg og sinne", "om alle de følelsene vi har i hverdagen". Under et intervju kom dette svaret: "Ja, det er vel egentlig litt sinne og kjærlighet og sånn som er pressa sammen...jeg mener bare at den handler om så mange ting". I et annet intervju var det en av jentene som svarte litt mer inngående om hva forfatteren vil fortelle oss: J: "... at man ikke skal mobbe, for det var noen som gjorde det der, og at utseende ikke er så viktig og sånn".

- *Hva handler denne boka om for deg?*

De fleste guttene påpekte at mobbing var det viktigste for dem i denne fortellingen, og at det ikke er snilt å mobbe. De fleste av jentene trakk fram at sjalusi og kjærlighet var det boka handlet om for dem. Det å være trist, hat og sint var også viktige temaer, mente de. En jente sa i intervjuet: "Boka handler om de viktige tingene i livet mitt".

- *Kunne du kjenne deg igjen i noe i fortellingen?*

Igjen var det tydelig at ikke alle skjønnte hva å "kjenne seg igjen" betyr, og i samtalen i klassen var det ingen som ville svare på dette spørsmålet. I intervjuene etterpå kom det imidlertid flere responser som viser at flere elever mener de har kjent seg igjen i noe:

J: Jeg har jo vært gjennom det der med å fly på han...når Georg fløy på Edvard... Jeg fløy på broren min fordi han erta meg. Så derfor tenkte jeg at det ble det samme nesten.

G: Jeg har følt meg trist.

J: Jeg har blitt mobba før da og da følte jeg at jeg ble lei meg akkurat som Gloria.

J: Ja, jeg har jo gråti et par ganger da.

G: Husker ikke hva det var, men det var noe jeg kjente meg igjen i.

G: Litt slåsskamp og sånn

- *Hva synes du om fortellingen om Georg og Gloria?*

Svarene var ganske korte og lite nyanserte. De fleste jentene og noen av guttene svarte bare at de syntes boka var bra. Noen, spesielt guttene, hadde delte meninger om hvordan de likte fortellingen:

G: Den er litt sånn midt i mellom, synes jeg... bra at den var morsom, dumt at den var litt sånn romantisk.

G: Den var litt begge deler, synes jeg også. Den var fin, men så var den litt kort og så hadde den en veldig brå slutt.

G: Den var ikke akkurat kjedelig, men ikke akkurat mest spennende heller.

J: Den skulle vært lengre og det skulle vært mer mysterier i den, men det er ganske naturlig det som skjer da.

Flere elever gav uttrykk for at de likte å jobbe med en bok på denne måten, spesielt fordi de fikk gjøre så mange forskjellige ting. Tegning og grupperarbeid fremstod som det elevene likte best å holde på med. En jente uttrykte at det var fint med gruppearbeid "for da kunne man si det man ville, liksom". En gutt sa også at han likte gruppearbeid best, selv om han bare måtte være på gruppe med jenter.

Fra leseundersøkelsen var det mulig å trekke ut noen generelle tendenser som kunne sammenliknes med teoriene om barneleseren i kapittel 2. Det er også viktig å understreke at elevene i denne klassen har oppfattet og reagert forskjellig på teksten.

For å belyse dette har jeg i det følgende presentert to elever i klassen, ”Thomas” og ”Trine”. Etter spørreskjemaresultatene å dømme, viste begge to negative holdninger til lesing og leseaktiviteter, men leseprosessen korrigerte for dette: begge to fikk noe ut av lesingen av Tormod Haugens bok.

6.5 To lesere i klassen: ”Trine” og ”Thomas”

6.5.1 ”Trine”

”Trine” var tilbakeholden i den første samtalen om lesing, og hun så mye ut av vinduet. Spørreskjemaresultatene viser at ”Trine” har rangert bøker om spenning først. Bøker om humor og mennesker som har viktige problemer i livet sitt, følger etter det. ”Trine” har aldri lest i en bok i fritiden fordi hun har hatt lyst til det. Hun hevder at hun ikke snakker med andre om det hun leser, og i tillegg mener hun at hun ikke skjønner mer av boka når hun snakker med andre om den. ”Trine” liker ”litt” å bli lest høyt for og hun liker ”litt” å lese for seg selv. Selv om hun klarer å lese i mer enn noen få minutter, synes hun det er vanskelig å lese ut bøker. I følge ”Trine, er verken bilder, forside eller tittel viktig for å få fram hva boka handler om. Hun synes at ”å lese fort og med flyt” er ”litt viktig”, og det har hun også rangert som det viktigste ved lesing. Det virker som om ”Trine” har en negativ holdning til lesing og leseaktiviteter, og det var spennende å finne ut hva hun fikk ut av dette leseprosjektet.

I de litterære samtalene leverte ”Trine” korte svar, i den grad hun sa noe i det hele tatt. Dette stemte overens med det hun hadde oppgitt i spørreskjemaet: at hun ikke syntes det var viktig å samtale med andre om det hun hadde lest. Hun formidlet noe lignende i intervjuet: ”Jeg liker ikke å snakke så mye. Jeg synes det morsomste var å tegne og skrive i loggboka, jeg”. I leseundersøkelsen virket det riktignok som om hun likte å bli lest høyt for, og at hun fulgte nøye med på fortellingen. Det var i loggboka ”Trine” klarte å gi uttrykk for meningene sine. Her gav hun gode, nyanserte svar, og gjennom tekst og tegninger fikk hun fram fortvilelse, sorg og glede over ting som skjedde i teksten. I intervjusituasjonen var det lettere for ”Trine” å få fram hvordan

hun hadde opplevd fortellingen enn i de felles samtalene i klassen. Det som var viktig for "Trine" i fortellingen var: "Sjalousi og kjærlighet og sånn... ja, og kanskje det å være trist. Jeg vet også hvordan det er å bli mobbet" Hun mente at teksten kunne vært virkelig fordi hun følte at hun hadde opplevd noe av det samme selv. "Trine" hadde klare meninger om hva som var riktig og galt, hvem som var helt og antihelt, og hun hadde forventninger til at personene skulle være til å stole på. Der fortellingen brøt med de narrative mønstrene, gav hun uttrykk for at hun ble provosert eller overrasket, men hun aksepterte det og forklarte hvorfor det var sånn. I begynnelsen syntes hun det var dumt at ikke Gloria elsket Georg, men hun forstod hvorfor. Hun skjønte derimot ikke hvorfor Edvard mobbet Gloria for "... hun hadde ikke gjort ham noe, og han var mye større enn henne". Hun syntes det var "... modig gjort av Georg at han prøvde å redde Gloria", men hun hadde aldri falt for ham selv: "Han høres litt rar ut og så ser han litt rar ut på bildene også. Nei, jeg tror ikke det, men vi hadde nok blitt gode venner". "Trine" mente at forfatteren vil fortelle oss "... at man ikke skal mobbe, for det var noen som gjorde det der, og at utseende ikke er så viktig og sånn". I tekstene sine i loggboka viste hun sjangerbevissthet fordi hun vekslet mellom dialog og handling. Det var derfor bemerkelsesverdig at hun i spørreskjemaet hadde oppgitt at hun aldri leste i en bok i fritiden. "Trines" negative holdninger til lesing og leseaktiviteter, ble korrigert i selve leseprosjektet ved at hun viste at hun levde seg inn i teksten, utviklet språk for empati og tekstforståelse.

6.5.2 "Thomas"

"Thomas" liker spenning, eventyr, fantasi og humor. Et par ganger i halvåret leser han "frivillig" i en bok, og han snakker sjelden med andre om det han har lest. Han mener at de aldri snakker sammen på skolen om det de leser. "Thomas" har litt problemer med å lese i mer enn noen få minutter. Han formidler at han liker at noen andre leser høyt for ham, men han liker ikke å lese selv. Han leser bare hvis han må, og han hevder at lesing ikke er en av hans favoritt hobbyer. "Thomas" mener at han ikke skjønner mer av boka når han snakker med andre om den, men han synes bildene, forside og tittel betyr mye for å få fram hva boka handler om. "Thomas"

synes det er litt vanskelig å lese ut bøker, og for ham er det litt bortkastet å lese. Det viktigste for "Thomas" er "å lese fort og med flyt", "at det kunne skjedde i virkeligheten" og "å finne ut noe han ikke visste fra før", men han mener at det ikke er viktig å "kjenne seg igjen" i det han leser.

I motsetning til "Trine", hadde "Thomas" problemer med å formidle seg skriftlig og i tegninger. Det var i de litterære samtalene "Thomas" gav uttrykk for egne oppfatninger og holdninger til teksten, og det gjorde han ofte. At "Thomas" likte å lese spenning, eventyr og fantasi klarte han å gi uttrykk for gjennom de forventningene han hadde til det som skulle skje i fortellingen. Det var tydelig at "Thomas" forventet en spennende handling med heltefortellingens grunnmønstre. Han synes starten var "ekkel" og "klissete", og avviste seg spontant med fiksjonens hovedpersoner; Georg og Gloria. Da Edvard ble presentert, var det tydelig at "Thomas" ble fascinert, og han syntes at Edvard var den "proffe". Han holdt lenge fokus på at Edvard var helten som ville utføre en eller annen heroisk handling. At handlingstrådene til en viss grad ble flettet inn i hverandre, at karakterene var litt komplekse, som kunne finne på å handle på overraskende og uventede måter, var ikke noe "Thomas" umiddelbart likte å forholde seg til. Etter hvert som handlingen utspant seg, kom han riktignok mer og mer inn i fiksjonen og var i stand til å reflektere over det som skjedde der. Dette utdraget fra intervjuet med "Thomas" viser at han også kunne kjenne seg igjen i noe av det som fortellingen tok opp, samtidig som han reflekterte rundt temaene i et generelt perspektiv. I tillegg formildet han på en interessant måte hvordan han selv ville fortalt historien videre.

I: "Thomas", kan du tenke etter om det var noe i fortellingen som du kunne kjenne deg igjen i?

G: Litt slåsskamp og sånn.

I: Litt slåssing ja, Hva synes du om å slåss?

G: Mmm... det kommer an på hva du slåss for. Det kommer an på hvis man kan stoppe det med ord så må man det, det siste man gjør er å gå til vold.

I: Likte du fortellingen?

G: Det var jo ikke helt min stil. Så fant jeg noen ting som var bra og noen ting jeg ikke syntes var bra. Det kommer an på hvem man skal fortelle den til, om det er gutt eller jente, det kommer an på?

I: Hvordan da?

G: Jeg ville kanskje ikke sagt akkurat de samme ordene, jeg ville sagt litt annerledes ord.

I: *Hva ville du bytta ut da?*

G: For eksempel når de gutta erta, ville jeg brukt litt sterkere ord enn det som står i boka.

I dette kapitlet har jeg presentert de fleste av resultatene som ble samlet inn i den empiriske undersøkelsen. Jeg har fokusert på hvordan elevene har funnet mening i fortellingen om Georg og Gloria blant annet gjennom hvordan de har forholdt seg til fiksjonens karakterer. Barn er ulike, ikke alle gjennomgår den samme utviklingen som Appleyards ideallesere. De to leseprofilene ”Thomas” og ”Trine” er tatt med som eksempler på hvordan barn kan oppfatte en tekst forskjellig, hvor viktig varierte metoder er for å få barna engasjerte inn i teksten og hvordan barn, som i utgangspunktet hevder at de har negativ holdning til lesing, kan få noe ut av en fortelling. Det har også vært mulig å si noe generelt om meningsutbytte fordi ”klasserommet har vært en arena der ulik tolking og forståelse har møttes” (Aase 2005: 107). I neste kapittel vil jeg drøfte om det er mulig å sammenligne resultatene fra min empiriske undersøkelse med teoriene og leseundersøkelser jeg har skissert tidligere. Ut fra dette vil jeg trekke noen konklusjoner som går på hva elevene har fått ut av dette leseprosjektet.

7. Konklusjoner og drøftinger

7.1 Passer elevene i denne klassen inn i teoretikernes beskrivelse av mellomtrinnsleserne?

Elevene i denne klassen passer godt inn i flere av Joseph Appleyards beskrivelser av barneleseren fra 7-12 år (1991). Mange er fortsatt konkrete tenkere, og i begynnelsen av lesingen av *Georg og Gloria (og Edvard)* var de fleste opptatt av å få med seg mest mulig av den konkrete handlingen. Det var ikke så viktig *hvorfor* ting skjedde, men det var *hva* som skjedde som var det viktige. De var ikke så tilbøyelige til å tolke betydning inn i handlingen til å begynne med eller "... kanskje de gjør det, men savner det relevante språket som uttrykker slik mening" (Penne 2003:41). Elevene fortapte seg heller i detaljerte beskrivelser, tildiktinger. De skapte "sine egne tekster" og fristilte seg litt fra selve fortellingen. I starten var elevene heller ikke så interessert i å finne mening selv, men at det var det som stod i boka som var det riktige, at boka var selve fasiten.

G: Kan du ikke lese hva de egentlig sier til Gloria. Det er jo det som riktig?

G: Er den noe fasitsvar på det spørsmålet der?

G: Hvorfor har du spurt *meg* om hva som skjer videre? Jeg kan jo ikke vite det!

Elevene i min empiriske undersøkelse viste også at de var i stand til å skille mellom virkelighet og fantasi. Dette stemmer overens med teoretikernes syn på mellomtrinnsleserne. Selv om *Georg og Gloria (og Edvard)* ligger nær opptil en realistisk fortelling, har elevene hele veien vært klar over at det er en forfatter som står bak og har funnet opp alt sammen. Etter hvert pekte det seg ut en tendens til at elevene levde seg inn i fiksjonen og omtalte det som var i boka som virkelig, samtidig som de var fortrolige med at det bare var "på liksom".

Avslutningsvis klarte mange av elevene å gi et sammendrag av de viktigste hendelsene, og de kunne forstå og snakke om fortellingen som en sammenhengende

helhet. Leseundersøkelsen viser også at de fleste av elevene la vekt på en harmonisk slutt. Dette stemmer godt overens med det Appleyard sier om barn som lesere i denne alderen. Barnebokens formel gir en lykkelig slutt og farer må overvinnes, og som elevene i denne klassen uttrykte det: ”det blir nesten alltid fint på slutten av en fortelling” og ”fortellinger slutter alltid bra”. Et par av guttene brøt imidlertid dette mønsteret, og ville heller at utfallet skulle være tragisk: ”for det hadde vært mer spennende”.

I likhet med Bo Steffensens leseundersøkelse (2005), viser resultatene fra min undersøkelse at elevene primært leste av lyst og for å få gode lesevaner, kanskje spesielt det sistnevnte. Mye tydet på at lesing for disse elevene var ”... a skill to be mastered” (Appleyard 1991:59). Dette er også sammenfallende med spørreskjemaresultatene om hvordan elevene så på seg selv som lesere. Det viktigste for dem var å finne ut noe de ikke visste fra før, bli flink til å lese fort og med flyt og å få gode ideer til hvordan de selv skulle skrive. Leseprosessen korrigerte for dette i den forstand at ”å kjenne seg igjen” også viste seg å være viktig for mange, både personlig og litterært. Det var tydelig at elevene forventet at fortellingen skulle ha én eller flere karakterer som de kunne identifisere seg med. De hadde forventninger til at helten måtte være til å stole på, og at personene i boka skulle være enkle og forutsigbare, med tydelige positive eller negative roller. Bokas brudd på slike mønstre provoserte, men skapte dermed også engasjement og en mer personlig tilegnelse. Her viser jeg tilbake til Wolfgang Iser som hevder at brudd på forventninger gir ”tomrom” eller ”ubestemtheter” i teksten (Iser 1981). Under lesningen av *Georg og Gloria (og Edvard)* har elevene fylt disse tomrommene med sine forklaringer, og gjennom dette arbeidet har de gitt teksten mening.

Mye tyder på at elevenes opplevelse av *Georg og Gloria (og Edvard)* har vært styrt av et forsøk på å skape mening ut av teksten ved hjelp av *den narrative kompetanse*. Elevene har ennå ikke utviklet *tolkningskompetanse* i den forstand at de håndterer abstrakte prinsipper, men jeg har funnet flere eksempler på at de har reagert på signaler i teksten som utfordrer den narrative kompetansen og brukt disse som

utgangspunkt for å finne mening. I det følgende skal jeg skissere hva jeg mener elevene har oppnådd med dette leseprosjektet.

7.2 Utvikle språk for empati

Selv om jeg i stor grad opplevde elevene som konkrete tenkere, har det vært av betydning for mange, enten i loggbøker eller i samtale, å få fram fortvilelse, sorg og glede over ting som skjedde. I motsetning til hva teoretikerne hevder (Appleyard 1991:68) kom det fram i mitt materiale at interessen for psykologiske relasjoner og karakterenes indre liv var til stede hos elevene, og det ble også mer og mer interessant underveis i leseprosessen.

At karakterene i *Georg og Gloria (og Edvard)* ikke sammenfaller helt med de forventningene teoretikerne hevder at mellomtrinnsleserne har, ble nettopp utgangspunkt for ulike reaksjoner hos elevene i denne klassen. For det første var det flere, spesielt jenter, som gav uttrykk for skuffelse da det viste seg at det var sånn at Gloria hatet Georg når Georg elsket henne. Likevel beholdt mange sympatien på Glorias side og skjønnte hvorfor hun ikke likte Georg fordi han ”var jo litt ekkel”. Da elevene fikk høre om den kjekke og tøffe Edvard, var det mange, spesielt guttene, som fikk sansen for ham. Nok en overraskelse kom da Edvard viste seg å være en slem mobber. Selv om et par av guttene fortsatt holdt fast ved at han var den ”proffe”, trakk de fleste sympatien tilbake og tok avstand fra ham. Georg viste seg heller ikke å være helten som elevene kunne stole på. Han bygget seg riktignok opp tillit igjen hos flere fordi han hadde helteintensjoner og var tøff nok til å prøve å overfalle Edvard. Selv om han selv ble liggende som et blødende offer på gulvet, var det mange som synes det var modig gjort. Det siste overraskende grep Haugen har brukt i sin fortelling, er at det var Gloria som viste seg å være heltinne fordi hun lyktes i sitt angrep på Edvard. Mange klarte ikke å akseptere dette fullt ut, og det ble av flere tolket som usannsynlig og urealistisk.

Den personlige lesemåten var avgjørende for å skape nærhet og forståelse for fortellingen. Dette var nødvendig for å kunne samtale rundt etiske spørsmål som åpnet seg i teksten: ”Er det riktig å løse konflikten på denne måten?” (Underforstått: Er det lov å slå en som mobber?) ”Er utseendet viktigere enn hvordan man er som person?”, ”Fortjente Edvard dette?”. At elever får mulighet til å samtale, skrive om og reflektere rundt slike krevende spørsmål, mener jeg er avgjørende for å utvikle språk for empati.

7.3 Større tekstkompetanse og bedre grep om litterære virkemidler

Elevene var oppmerksomme lesere i den forstand at de visste hvordan fortellinger vanligvis er bygd opp og hadde forventninger til plot og handlingsmønstre. Denne kompetansen så ut til å fortelle dem at det normale er at det går bra (jf. ”Det blir nesten alltid fint på slutten av en fortelling”). Som jeg tidligere har vist var det derfor ikke *selve* den lykkelige slutten i *Georg og Gloria (og Edvard)* som overrasket elevene, men *hvordan* det gikk bra. Det var *løsningen* på problemet som ikke fulgte handlingsmønsteret som elevene forventet, og de fikk en ny teksterfaring og derfor også utvidet tekstkompetanse.

Også når det gjelder språk og fortellerforhold, fikk elevene erfare en tekst som kanskje er annerledes og mer litterært utfordrende enn den serielitteraturen de vanligvis foretrekker å lese. Språklig var teksten stort sett på nivå med der elevene befant seg, med unntak av noen ukjente ord innimellom som skapte undring og dermed ny forståelse. Synsvinkelbruken i fortellingen er også litt ulik fra det barna er vant til. Til tross for den autorale fortelleren, veksler synsvinkelen mellom de to hovedpersonene; Georg og Gloria. I begynnelsen opplevde noen av barna det som rart at Gloria og Georg så Edvard på ulike måter, men etter hvert viste dette seg som uproblematisk for elevene. *Intertekstualitet* er også et litterært virkemiddel som elevene fikk erfaring med gjennom denne fortellingen. Elevene fikk riktignok ikke umiddelbare assosiasjoner til *Georg Drakedreperen*, men etter hvert virket det som

flere av elevene så parallellene til Edvard og draken og funderte litt over dette. Noen viste dette gjennom sine egne tegninger.

7.4 Gutters og jenters resepsjon

Som jeg har nevnte i innledningen var en av hovedgrunnene til at jeg valgte *Georg og Gloria (og Edvard)* at den var utfordrende i forhold til kjønn. Jeg ville undersøke hvordan gutter og jenter oppfattet og opplevde teksten på forskjellige måter.

Spørreskjemaet viste ingen spesiell kjønnsforskjell når det gjaldt hva som var viktig for elevene når de leste, men leseprosessen korrigerte for dette inntrykket. Den viste at det var viktigere for jentene å kjenne seg igjen, mens det så ut til at guttene i større grad enn jentene hadde forventninger om at fortellingen skulle by på mer spennende hendelser enn dem de selv kunne ha opplevd.

Under lesningen av Tormod Haugens bok var det slett ikke noe i veien med guttenes engasjement, snarere tvert imot. Tidvis opplevde jeg dem som mer aktive enn jentene, og de var ofte mer ivrige etter å svare. Det jeg opplevde som en påfallende forskjell, var at guttene hadde en mer ”lekende” måte å forholde seg til fortellingen på. For det første tullet de mye mer i svarene sine, og jeg erfarte i begynnelsen at de tok avstand fra fiksjonsfigurene og det som skjedde i fortellingen. I og med at *Georg og Gloria (og Edvard)* er en fortelling som dreier seg om følelser mellom mennesker, noe som berører jentene i større grad enn guttene, kom det heller ikke som noen overraskelse at det skulle bli vanskeligere å engasjere guttene. Flere av guttene formidlet at de følte direkte ubehag i forhold til det emosjonelle temaet som boka tar opp, og avviste dermed teksten og personene i fortellingen spontant. Sannsynligvis var det også et problem knyttet til identifikasjonsfigurer for guttene i denne boka. Det var nok lettere for jentene å identifisere seg med Gloria, som virket som en helt vanlig jente. Underveis i leseprosessen var det påfallende hvordan guttene ble mer og mer opptatt av den konkrete handlinga og tok del i det som skjedde.

Fiksjonspersonenes følelser, spesielt det som dreide seg om forelskelse, forble stort sett jentenes interessefelt.

At jenter er mer opptatte av det nære og det personlige enn gutter, mens gutter er mer opptatte av det generelle og det upersonlige, er ikke noe nytt i lese- og skriveforskning, men mitt poeng er at når vi skal legge opp litteraturundervisning, kan det være viktig å vite *hvordan* gutter og jenter opplever tekster ulikt. Fra mitt materiale kan jeg konkludere med at *Georg og Gloria (og Edvard)* ikke umiddelbart tiltalte guttene på samme måte som jentene, og i de avsuttende samtalene med elevene og i intervjuene, formidlet flere av guttene at boka bare var ”grei nok”, mens de fleste jentene sa aktivt at de likte den. Mot slutten av leseprosessen var det likevel tydelig at også guttene ble reelt engasjerte i karakterene og det som skjedde i fortellingen, og de kom ”inn i fiksjonen” på en aktiv måte.

7.5 Vurdering av metodebruk

De varierte metodene var avgjørende for å få alle elevene, både gutter og jenter, med på det som skjedde. Noen av elevene var flinke til å uttrykke seg skriftlig eller gjennom tegninger¹⁹ (se vedlegg 3:123), mens andre heller ville gi uttrykk for ting muntlig. En del elever syntes det var helt greit å uttale seg i plenum, mens andre likte bedre å snakke i intervjusituasjonen. De ulike metodene gav også ulike muligheter til å komme inn i teksten, og derfor ble de alle en viktig del av resepsjonen.

Spørreskjemaet var en viktig innledning til leseundersøkelsen for å få fram leseerfaringer og holdninger til lesing hos elevene. I og med at jeg ikke kjente elevene fra før, fikk jeg gjennom spørreskjemaresultatene noen nyttige holdepunkter å jobbe videre ut fra. Ved nærmere ettertanke ser jeg at jeg kanskje kunne formulert et par av spørsmålene på en litt annen måte. Uttrykket ”å kjenne seg igjen” viste seg å være spesielt problematisk for elevene å forstå. Kanskje jeg heller burde formulert

¹⁹ Det viste seg ofte at elevene uttrykte seg godt gjennom tegninger. Her fikk de fram mye som de kanskje synes var vanskelig å formidle skriftlig. Det var mange fine og interessante tegninger, jeg har bare plukket ut noen få av dem (vedlegg 3:123).

spørsmålet slik: ”Er det viktig at det du leser om i bøker har noe med deg selv å gjøre?”

Fra spørreskjemaresultatene framkom det at elevene ikke likte spesielt godt å bli lest høyt for. Leseprosessen korrigerte for dette inntrykket, og det virket som de hadde sansen for å lytte til en fortelling. De var også svært gode lyttere, og det var tydelig at de fulgte nøye med hele veien. Ved en anledning var det til og med en elev som irettesatte meg da jeg leste ”Georg” istedenfor ”Edvard”.

Som spørreskjemaresultatene viser (vedlegg 2:116) antydte elevene at de i liten grad praktiserte samtale med andre om de hadde lest eller at de forstod nytteverdien av det. Selve leseprosessen korrigerte for dette. Den viste at lesingen av *Georg og Gloria (og Edvard)* skjedde innenfor et meningsfellesskap der elevene påvirket hverandre i sine svar. Tekstens mening ble til: ”... i en flerstemt dialog mellom mange samarbeidspartnere i klasserommet” (Smidt 2005:46).

Som kjent får man svar som man spør, og elevene svarte så kort og unyansert som mulig hvis de kunne slippe unna med det. Autentiske spørsmål, der elevene fikk mulighet til å utdype svarene sine, gav noen gode resultater. Det var nødvendig å styre samtalen for å få hjelpe elevene til å strukturere/ordne innholdet slik at det kunne vurderes og reflekteres rundt og å få dem til å utdype og begrunne sine svar. Etter hvert ble elevene mer fortrolige med de litterære samtalene. De holdt seg mer til saken, og de begynte til og med å stille oppfølgingsspørsmål til hverandre. I de litterære samtalene var det ikke alltid mulig, og heller ikke alltid ønskelig å følge opp hva elevene skrev eller sa (jf. *opptak og høy verdsetting* s. 39). Noen ganger sporet elevene av og begynte å snakke om helt andre ting. Da måtte jeg følge opp med spørsmål for å lede de tilbake til teksten. Andre ganger ble spørsmålene utgangspunkt for veldig gode samtaler og diskusjoner i klassen.

PIRLS- undersøkelsene viser at gutter blir mer motiverte til leseaktiviteter gjennom data (PIRLS 2006). I dette tilfelle var det påfallende at bruk av PowerPoint med

fremvisning av bilder og tekst i stort format, motiverte mange, spesielt guttene til å følge med.

Rollespill viste seg å være en fin måte å skape nærhet til fortellingen på. Det var tydelig at elevene var ganske ukjente med dette fra før. I sluttevalueringen kom det likevel frem at det var rollespillet mange av elevene likte best å jobbe med. En innvending mot den leseundersøkelsen jeg har foretatt, er muligens at drama kunne vært brukt mer omfattende. På grunn av tidsbegrensingen ble bare to timer brukt på dette. Det må også tas hensyn til at ikke alle elevene synes det er gøy å stå foran klassen, og mange elever kan vise sjenanse og hemninger på dette alderstrinnet. I og med at jeg ikke kjente elevene så godt, syntes jeg det var greit å ikke overdrive dette.

I dette kapitlet har jeg presentert hva jeg mener elevene fikk ut av møtet med *Georg og Gloria (og Edvard)*. Fortellingens narrative grep, personskildring og handlingsgang utfordret og provoserte elevene, og skapte engasjement og nærhet til teksten. Varierte metoder og didaktiske strategier i et dialogisk klasserom viste seg å være nødvendig for å hjelpe elevene inn i teksten og å bruke sine egne erfaringer til å reflektere over det som skjedde der.

8. Avsluttende betraktninger

Vi ser av resultatene fra PIRLS- undersøkelsen (2006) at elevene leser mer enn de gjorde i 2001, uten at det har bedret leseferdighetene. Det er positivt at det er fokus på å lese skjønnlitteratur i skolen, men for å stimulere til varig leselyst og litterær kompetanse, holder det ikke med ensidig fokus på mengdelesing. Det er også helt nødvendig å slippe til de personlige lesemåtene. De gir en fin mulighet til å utvikle kompetansen elevene sitter inne med fordi elevene får en sjanse til å formulere egne meninger samtidig som de får ta del i andres. Elevene stimuleres på denne måten til å åpne seg for ulike sider ved uttrykk og mening i en tekst, og til å utvikle og begrunne en egen eller delt oppfatning.

Den nye læreplanen, *Kunnskapsløftet*, viderefører vekten *L97* har på opplevelsen elevene har av teksten og elevenes ulike handlinger rundt teksten. I tillegg legger planen vekt på at det å arbeide med litteratur betyr å skape mening sammen med andre (Kunnskapsløftet 2006). Min empiriske undersøkelse bygger på et slikt dialogisk tekstsyn, og jeg har forsøkt å vise at vi *sammen med elevene* kan skape nysgjerrighet og motivasjon til å gå inn i en skjønnlitterær tekst uten å ta fra dem selve leseopplevelsen.

Kunnskapsløftet gir ingen eksempler på tekster som barna bør lese i løpet av grunnskolen eller videregående. Det er vi, som lærere og litteraturformidlere, som sitter igjen med hovedansvaret for å finne tekster seg egner seg til det enkelte formål. Elevene må møte ulik litteratur i skolen, og jeg mener at ensidig fokus på forutsigbare tekster kan føre til at elevene mister interessen etter kort tid. Her støtter jeg meg til Sylvi Penne som skriver hvor viktig det er å jobbe med tekster som utfordrer elevene og åpner for refleksjon:

”Når all litteratur elevene møter, måles med serielitteraturens kjennetegn som er vekt på enkel handling, karakterer som typer og med bakgrunn i en svært enkel litterær verden – for en stor grad bygd opp antitetisk – så faller litteratur som har et mer reflektert og krevende prosjekt” (Penne 2003:37).

I arbeidet med å studere elevenes møte med Tormod Haugens *Georg og Gloria (og Edvard)* har jeg først og fremst støttet meg til Appleyards teorier om mellomtrinnleseren. Jeg har også vist hvordan jenter og gutter har oppfattet teksten på forskjellige måter, de har ikke lest det samme ut av teksten og teksten har sannsynligvis hatt ulik betydning for deres liv. Omfattende arbeid med en fortelling som er utfordrende både når det gjelder narrative grep, personschildring og handlingsgang kan hjelpe elevene både til å komme ”inn i teksten”, se teksten utenfra og reflektere over det som skjer der. Arbeidet med dette leseprosjektet har styrket og stadfestet min oppfatning av hvilke veier til teksten som fungerer for å åpne både for opplevelse og innsikt. Forhåpentligvis kan slike leseprosjekter stimulere elevene til videre lesing og tekstarbeid.

”... jeg pustet inn bøkens luft. De utvidet mitt liv. De lot meg se ting som jeg selv ikke kunne se, og møte mennesker som levde mer intenst og dramatisk enn jeg. De var som vesener fra en annen høyere tilværelse. De tok seg av meg og tillot meg å bli hos dem og bli beveget, rik, fattig, god og ond som dem” (Lagercrantz 1988:17).

Kildeliste

- Aase, Laila (2005): "Litterære samtaler" i Nicolaisen og Aase (red.) *Kulturmøte i tekstar*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Alloway, N. & Gilbert, P. (1997): "Boys and Literacy: Lessons from Australia" i *Gender and Education* 1/1997: 49-59
- Appleyard, Joseph A. (1991): *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. N.Y.: Cambridge University Press
- Aubert, Vera G. (1995): *Ungdomslitteratur- en jentesak?* Oslo: Universitetet i Oslo
- Bjorvand, A-M. (2002): "Når barn leser bildebøker" i Bjorvand, A-M og Tønnesen, E.S: *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo, Universitetsforlaget
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge Mass: Harvard University Press
- Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Adnotam Gyldendal
- Byberg, J & Thorbjørnsen, A. (1987): *Intervju med Shelley Harwayne*, Norsk læraren, nr.5
- Chambers, Aidan (1993): *Tell Me: Children, Reading and Talk*. Stroud: The Thimble Press
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Adnotam Gyldendal
- Eco, Umberto (1994): *Seks turer i fortellingens skoger*. Oslo: Tiden
- Fish, Stanley (1980): *Is There a Text in This Class? : The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Frye, Northrop (1957): *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton, N.J.: Princeton University Press
- Giæver, Kristin (1994): *Leseverksted- et metodisk opplegg for lesestimulering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Haugen, Tormod (2005): *Georg og Gloria. En fortelling om kjærligheten*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hellevik, Ottar (1999): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 6. Utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Hertel, Hans (red.) (1985): *Verdens Litteraturhistorie*. København: Gyldendal
- Holme, I. M og Solvang, B. K (1996): *Metodevalg og metodebruk*. 3.utg. Oslo: Tano
- Holteng, Kristin (2002): "Litterære kultursoner" i Kalvestad, P. O. og Vold, KB. (red.): *Årboka 2002*. Oslo: Det Norske Samlaget

-
- Iser, Wolfgang (1978): *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic response*. Baltimore and London: John Hopkins University Press
- Iser, Wolfgang (1981): "Tekstens appellstruktur" i Olsen, M. & Kelstrup, G.: *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. København: Borgen
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Lagercrantz, Olof (1988): *Om kunsten å lese og skrive*. Oslo: Bokvennen
- Larsen, Leif (1981): "Innleiing" i Aarnes, S.A (red.) *Bok og lesar. Streifyls over den norske litterære institusjonen i 1920-åra*. Bergen
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997), Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006): Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Lønseth, Anne. S (2007): *På vei ut av heltene og skurkenes verden. Hvilken funksjon kan bruk av skjønnlitteratur ha som utgangspunkt for utvikling av verdier og etisk refleksjon på mellomtrinnet?* Oslo: Høgskolen i Oslo
- Løvland, Anne (2007): *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget
- Maagerø, E & Tønnesen, E. S. (2002): "På vandring i fortellingenes og kulturens skoger" i Bjorvand, A-M og Tønnesen, E. S (red.): *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Méd, Nina C.S. (2007): *Jakten på Pippi og Nancy Drews arvtagere i moderne norsk barnelitteratur: en heltinnestudie*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Millard, Elaine (1997): "Different Literate: Gender Identity and the Construction of the Developing Reader" i *Gender and Education* 1/1997, ss. 31-48
- Moen, Svein-Roald (1993): *Hvorfor Leser vi litteratur?* Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Morken, Ingrid (2003): *Drama & Teater i undervisning - en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møhl, B & Schack, M (1985): *Når barn lærer- litteraturoplevelse og fantasi*. København, Gyldendal
- Mønsterplan for grunnskolen(1974): *M74*. Oslo: Aschehoug
- Mønsterplan for grunnskolen (1987): *M87*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, Aschehoug
- Nielsen, H. B & Rudberg, M. (1989): *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nikolajeva, Maria (1997): "Tormod Haugen – postmodernist" i Bache-Wiig, H (red.): *Nye veier til barneboka*. Oslo: Cappelen (LNU)

-
- Ommundsen, Åse M. (2007): "Grenseløshet og håp. To tendenser i senmoderne nordisk ungdomslitteratur" i Kalvestad, P.O. og Vold, K.B. (red.): *Årboka 2007*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Penne, Sylvi (2001): *Norsk som identitetsfag. Norsk læreren i det moderne*, Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, Sylvi (2002): "Barns behov for bøker. Hva skjer når barnet er inne i teksten"? i Kalvestad, P.O. og Vold, K.B. (red.): *Årboka 2002*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Penne, Sylvi (2003): *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå. En undersøkelse av 10-13-åringers lesing av skjønnlitteratur*. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Repstad, P (1998): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rifbjerg, Klaus (1988): "Kaptein Grant og whopperen. Kunst, seksualitet, pedagogik: junk-food og den ægte vare" i Kurt Fromberg og Hans Hertel (red.) *Bogens fremtid er ikke hva den har været. En debattbog om læsning*. København
- Skardhamar, Anne-Kari (2001): *Litteraturundervisning- teori og praksis*. Oslo, Universitetsforlaget
- Skardhamar, Anne-Kari (2005): *Kunsten å lese skjønnlitteratur. Om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skarstein, Dag (2005): "Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet - om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståing av liv og røyndom" i Nicolaisen og Aase (red.) *Kulturmøte i tekstar*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Slettan, Svein (2005): "Kjærligheten er vond- og deilig" i Bjorvand, A-M og Slettan, S (red.) *Barneboklesninger. Norsk samtidslitteratur for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Smidt, Jon (2005): "Litteratur i skolen- ord og visjoner i tid og virkelighet" i Nicolaisen og Aase (red.) *Kulturmøte i tekstar*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Steffensen, Bo (2005): *Når børn læser fiktion - Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk Forlag
- Toolan, Michael J. (1988): *Narrative: a critical linguistic introduction*. London: Routledge
- Tønnesen, Elise S. (2007): "Bøker for hver enkelt og for fellesskapet. Loggskrivning og høytlesing" i Lillesvangstu, M. m.fl: *Inn i teksten- ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tønnesen, Elise S. (2007): "Kort og utfordrende. Nærlesing av korttekster" i Lillesvangstu, M. m.fl: *Inn i teksten- ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2007): *PIRLS 2006*. Lastet ned 28.3.2008, fra <http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/pirls/PIRLS2006.pdf>

Vedlegg 1 - Spørreskjema

- Nå skal du svare på noen spørsmål om det å lese barnebøker.
- Bare jeg får vite hva du svarer
- Det er veldig viktig at du er helt ærlig når du svarer.

Bare spør meg hvis du lurer på noe.

Lykke til!

Hva heter du? _____

1. Hva liker du å lese om i barnebøker?

Sett 1 ved det du liker best, 2 ved nest best og 3 ved tredjevalg

- ☐ humor
- ☐ kjærlighet, forelskelse
- ☐ mennesker som har viktige problemer i livet sitt
- ☐ spenning f. eks krim
- ☐ eventyr og fantasi
- ☐ annet: _____

2. Hvor ofte leser du i en bok på fritiden fordi du har lyst?

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | Flere ganger
i uka | En gang
i uka | Et par ganger
i halvåret | Aldri |

3. Hvor ofte snakker du med andre på fritiden om det du har lest?

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hver dag | Flere ganger
i uka | En gang
i uka | Et par ganger
i halvåret | Aldri |

4. Hvor ofte snakker dere sammen på skolen om det dere har lest?



Hver dag



Flere ganger
i uka



En gang
i uka



Et par ganger
i halvåret



Aldri

5. Jeg klarer ikke lese i mer enn noen få minutter



Enig



Litt enig



Uenig

6. Jeg liker at noen leser høyt for meg



Enig



Litt enig



Uenig

7. Jeg liker å lese for meg selv



Enig



Litt enig



Uenig

8. Jeg leser bare hvis jeg må



Enig



Litt enig



Uenig

9. Å lese er en av mine favoritt hobbyer



Enig



Litt enig



Uenig

10. Jeg skjønner mer av boka når jeg snakker med andre om den



Enig



Litt enig



Uenig

11. Bildene betyr mye for å få fram hva boka handler om

☐

Enig

☐

Litt enig

☐

Uenig

12. Forside og tittel betyr mye for å få fram hva boka handler om

☐

Enig

☐

Litt enig

☐

Uenig

13. Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker

☐

Enig

☐

Litt enig

☐

Uenig

14. For meg er det å lese bortkastet tid

☐

Enig

☐

Litt enig

☐

Uenig

Hva er viktig for deg når du leser?

15. Å finne ut noe jeg ikke visste fra før

☐

Viktig

☐

Litt viktig

☐

Ikke viktig

16. Å bli flink til å lese fort og med flyt

☐

Viktig

☐

Litt viktig

☐

Ikke viktig

17. Å få gode ideer til hvordan jeg selv skal skrive

☐

Viktig

☐

Litt viktig

☐

Ikke viktig

18. At jeg kjenner meg igjen i det jeg leser

☐

Viktig

☐

Litt viktig

☐

Ikke viktig

19. At det jeg leser om er mer spennende enn mitt eget liv

☐

Viktig

☐

Litt viktig

☐

Ikke viktig

20. At det kunne skjedd i virkeligheten

☐

Viktig

☐

Litt viktig

☐

Ikke viktig

21. Hva er det viktigste for deg når du leser?

Sett 1 ved det viktigste, 2 ved det nest viktigste og 3 ved tredjevalg

☐

Å finne ut noe jeg ikke visste fra før

☐

Å bli flink til å lese fort og med flyt

☐

Å få gode ideer til hvordan jeg selv skal skrive

☐

At jeg kjenner meg igjen i det jeg leser

☐

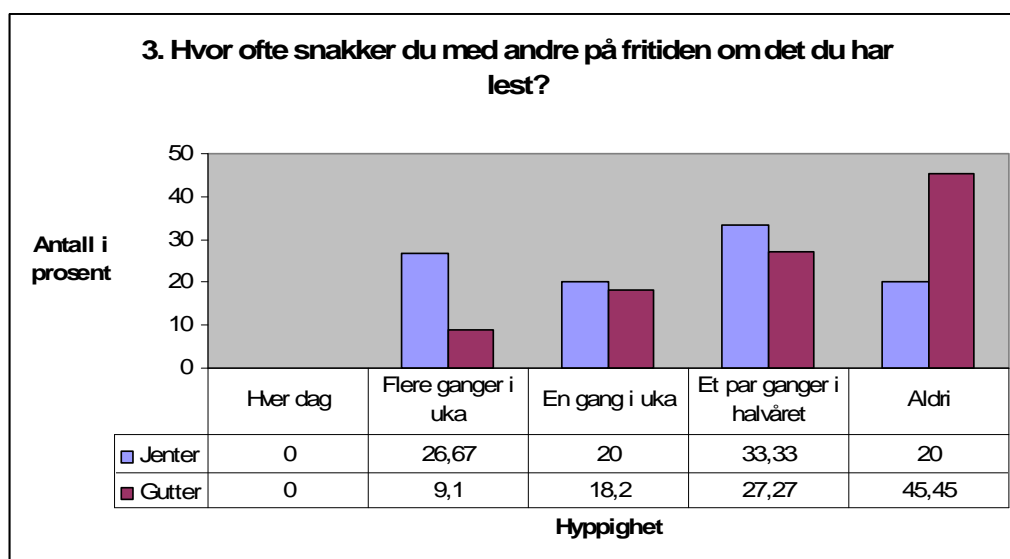
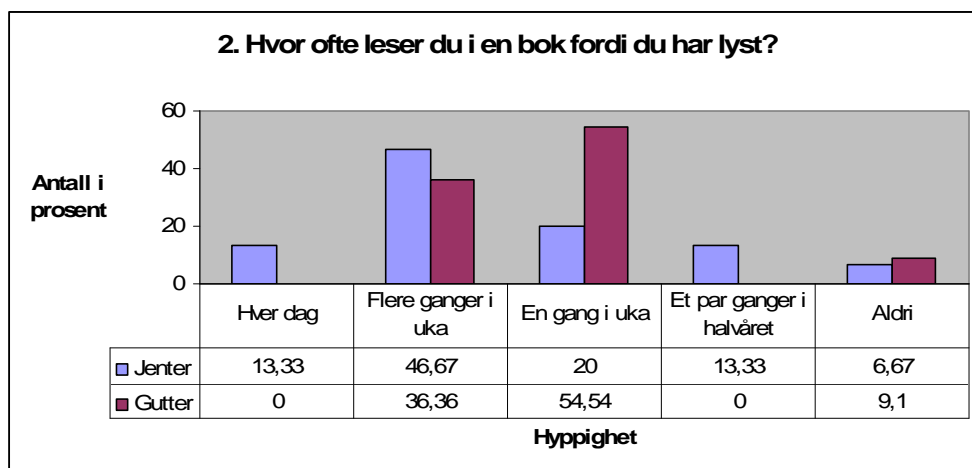
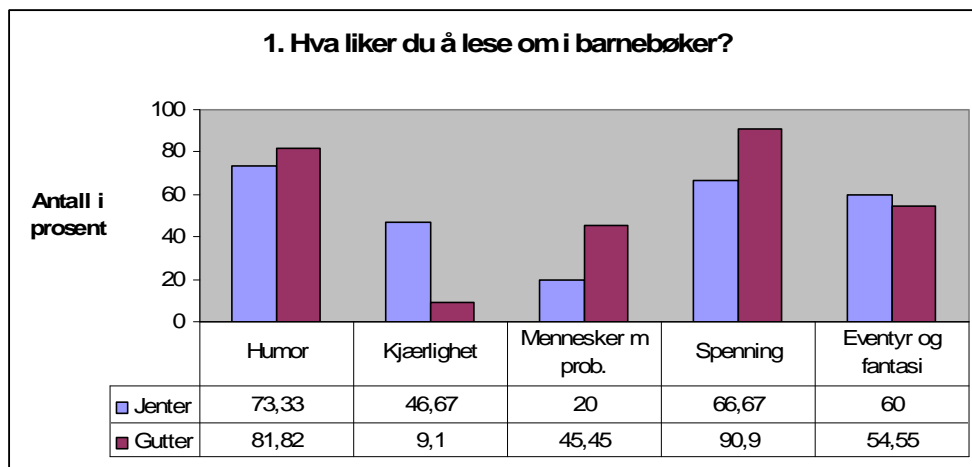
At det jeg leser om er mer spennende enn mitt eget liv

☐

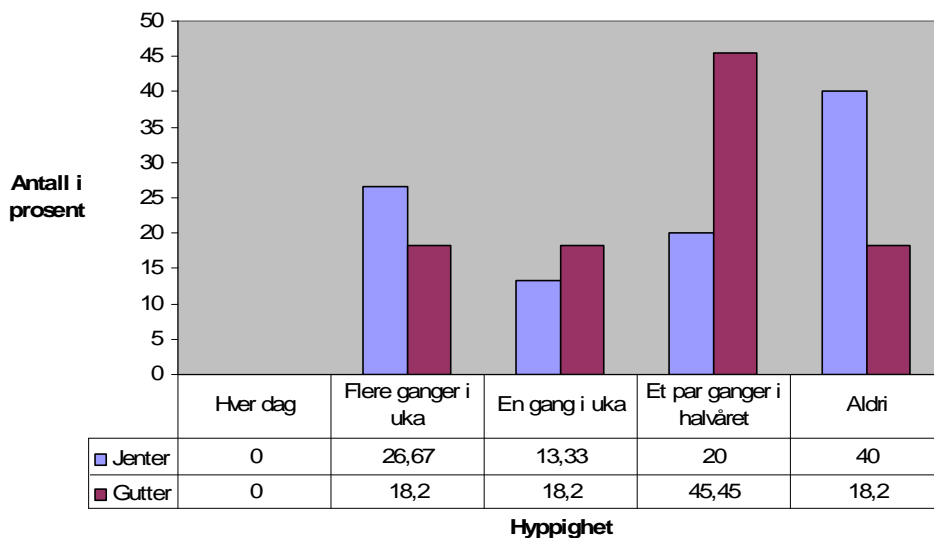
At det kunne skjedd i virkeligheten

Tusen takk for at du svarte på spørsmålene!

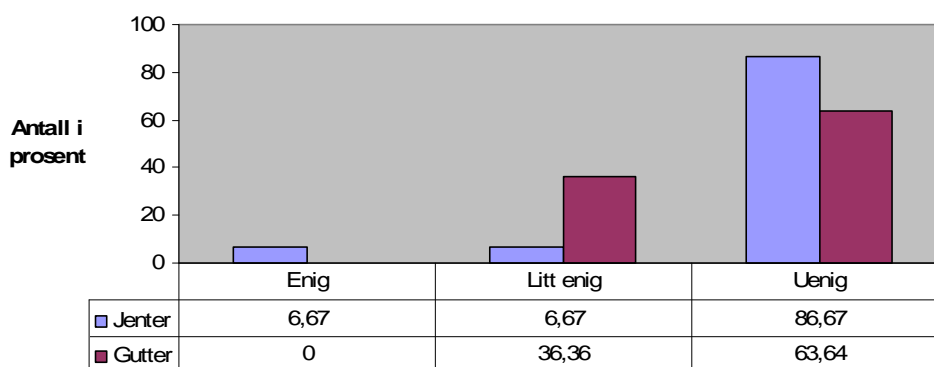
Vedlegg 2 - Spørreskjemaresultater



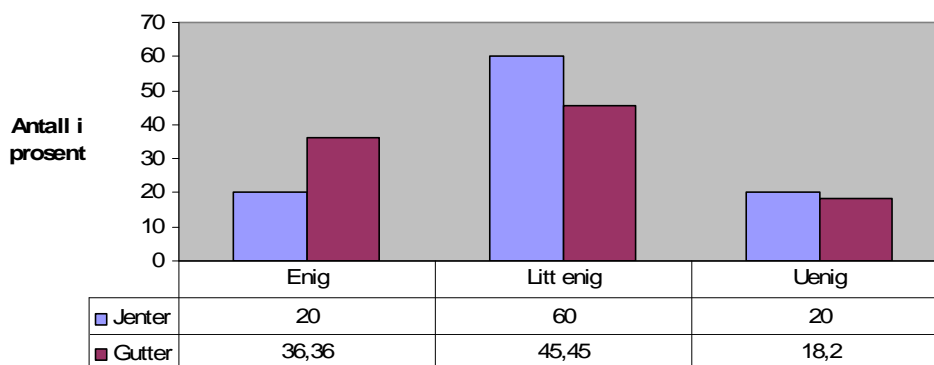
4. Hvor ofte snakker dere sammen på skolen om det dere har lest?



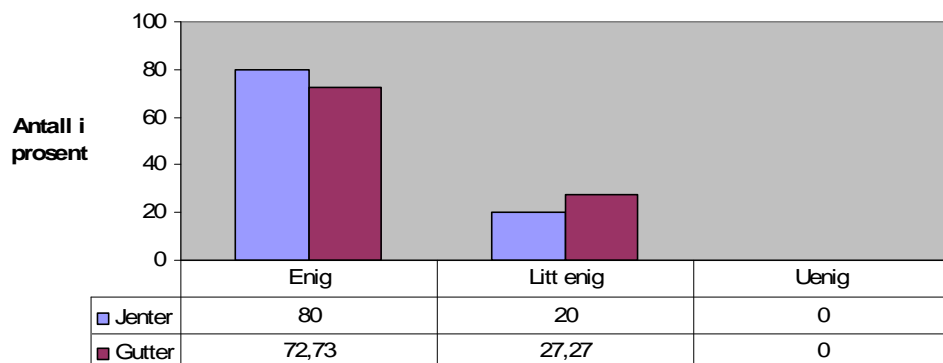
5. Jeg klarer ikke lese i mer enn noen få minutter



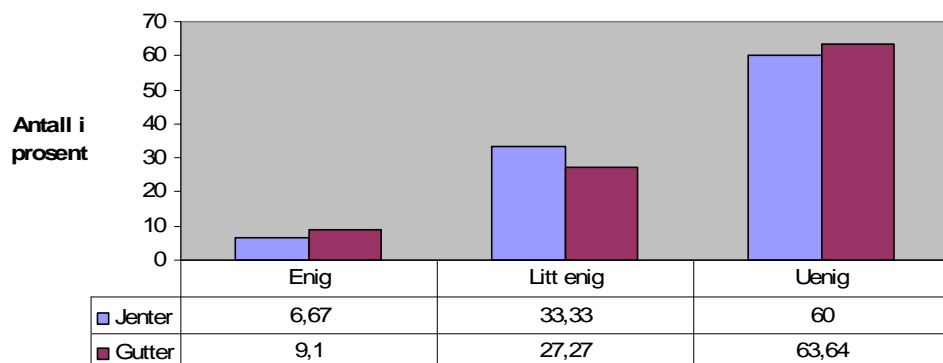
6. Jeg liker at noen leser høyt for meg



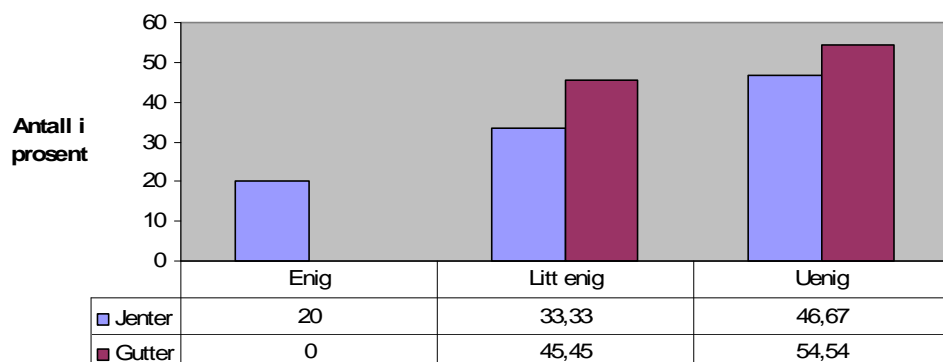
7. Jeg liker å lese for meg selv



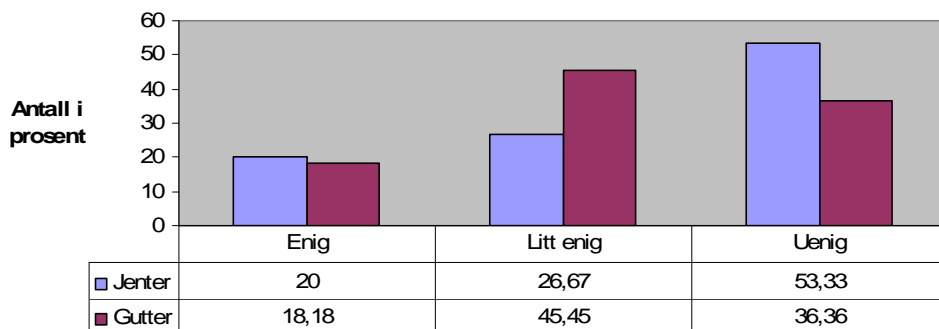
8. Jeg leser bare hvis jeg må



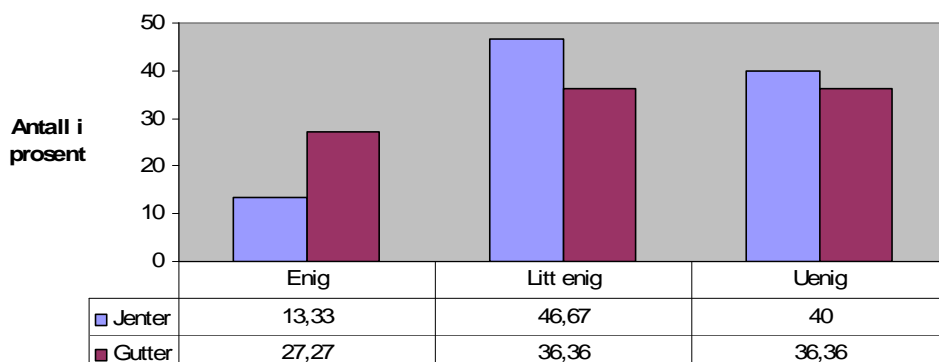
9. Å lese er en av mine favoritt hobbyer



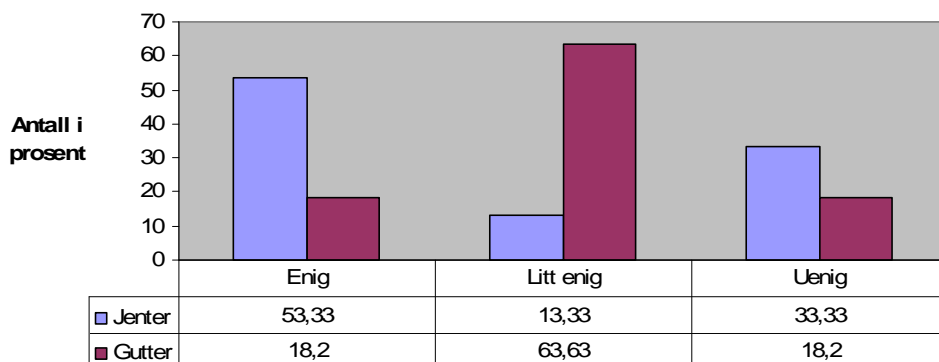
10. Jeg skjønner mer av boka når jeg snakker med andre om den



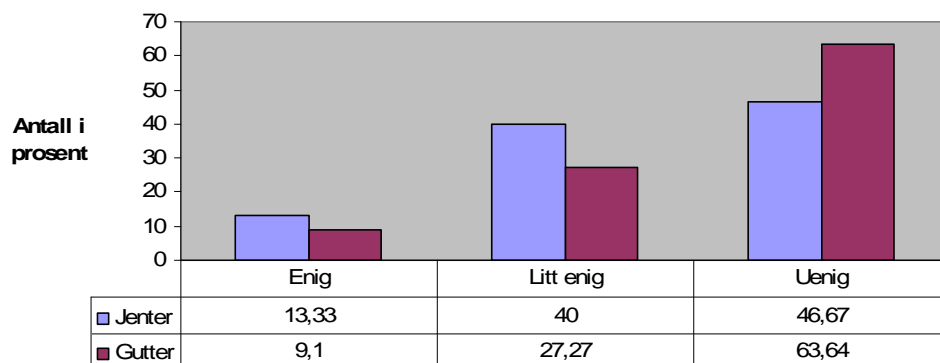
11. Bildene betyr mye for å få fram hva boka handler om



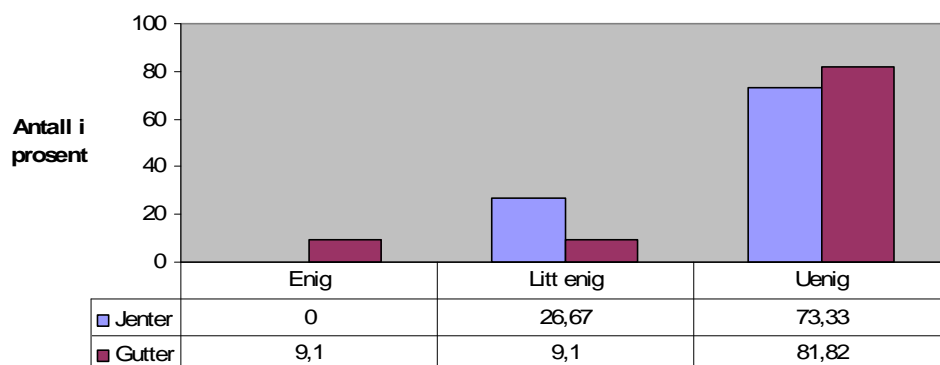
12. Forside og tittel betyr mye for å få fram hva boka handler om



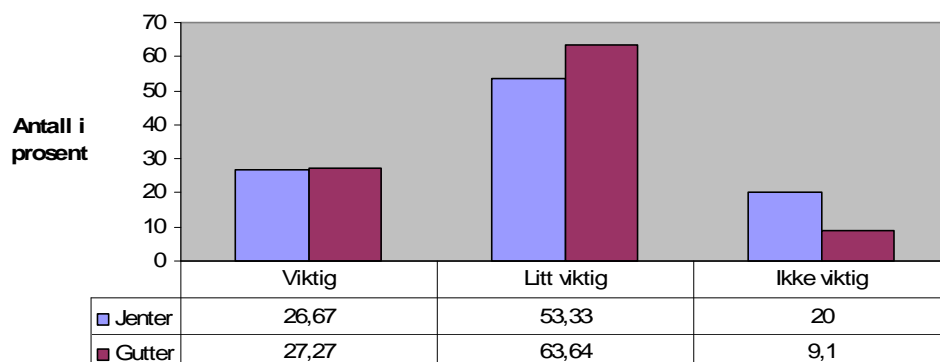
13. Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker

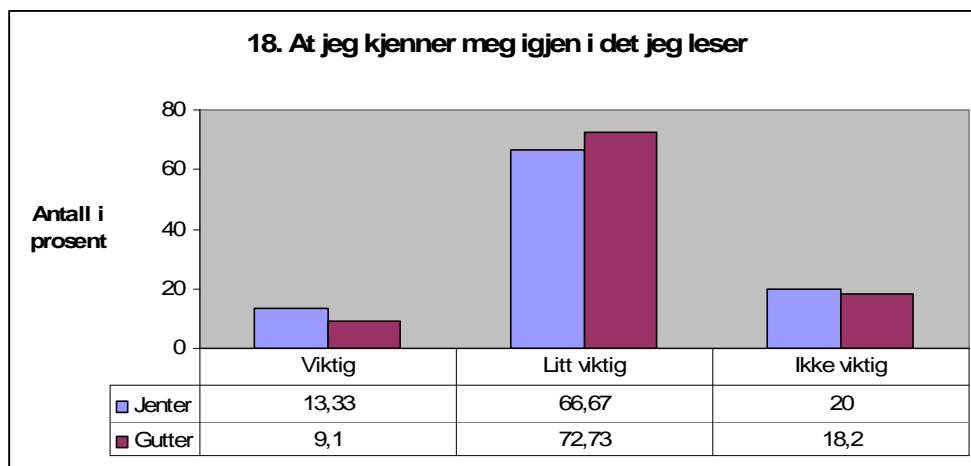
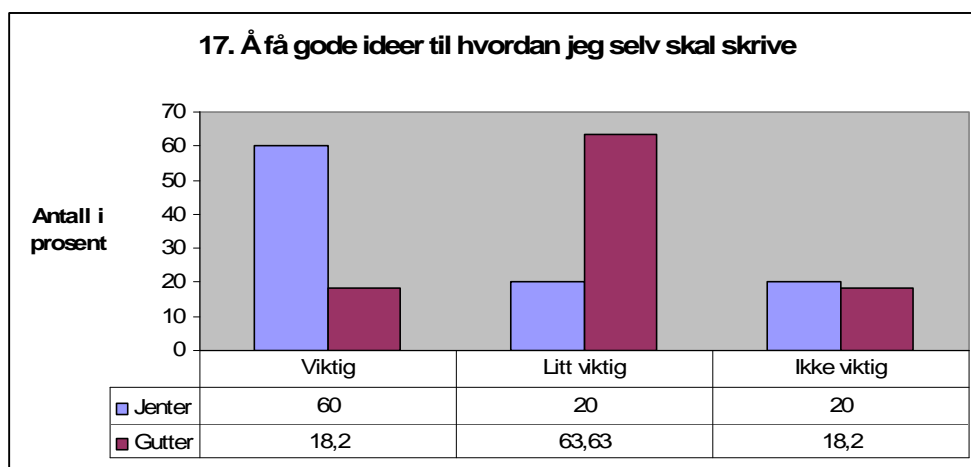
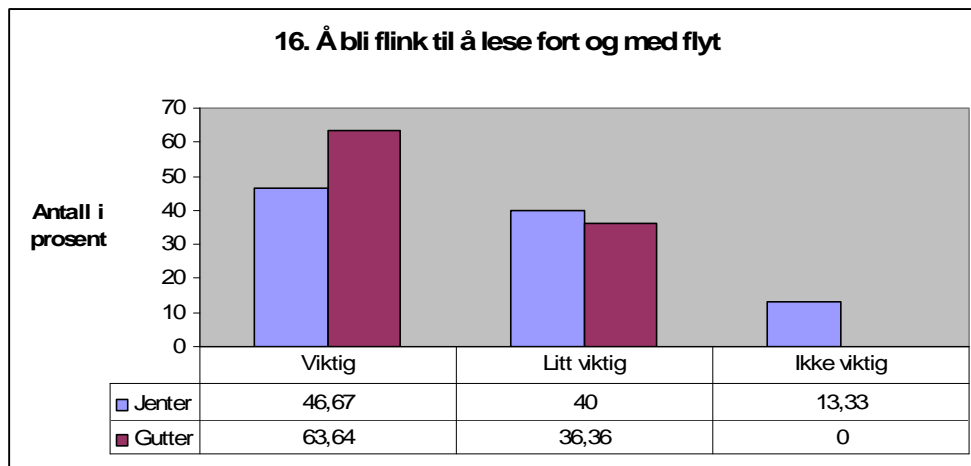


14. For meg er det å lese bortkastet tid

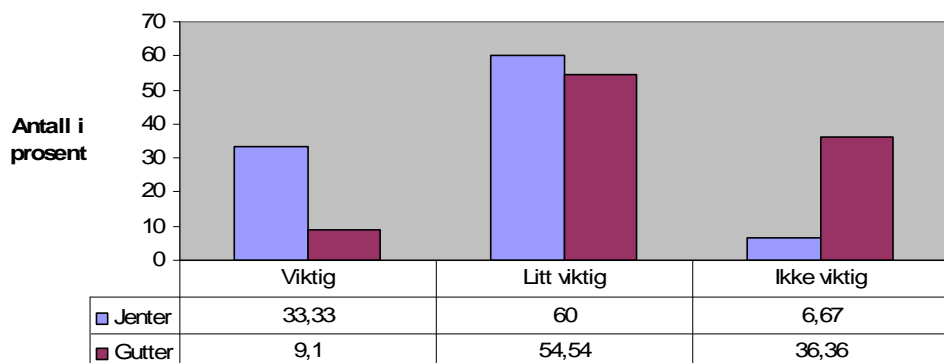


15. Å finne ut noe jeg ikke visste fra før

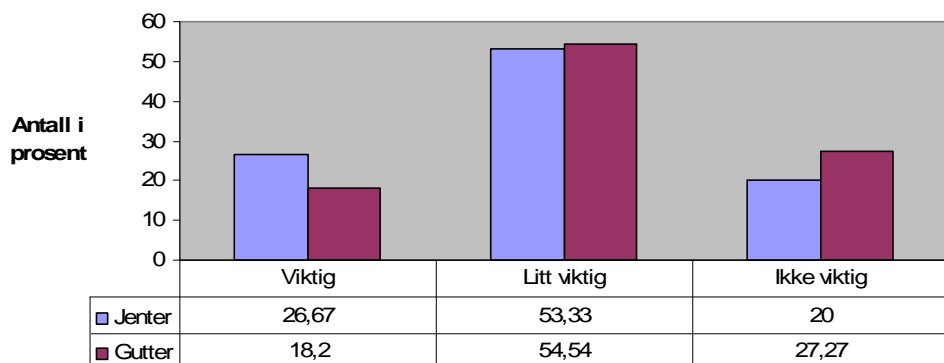




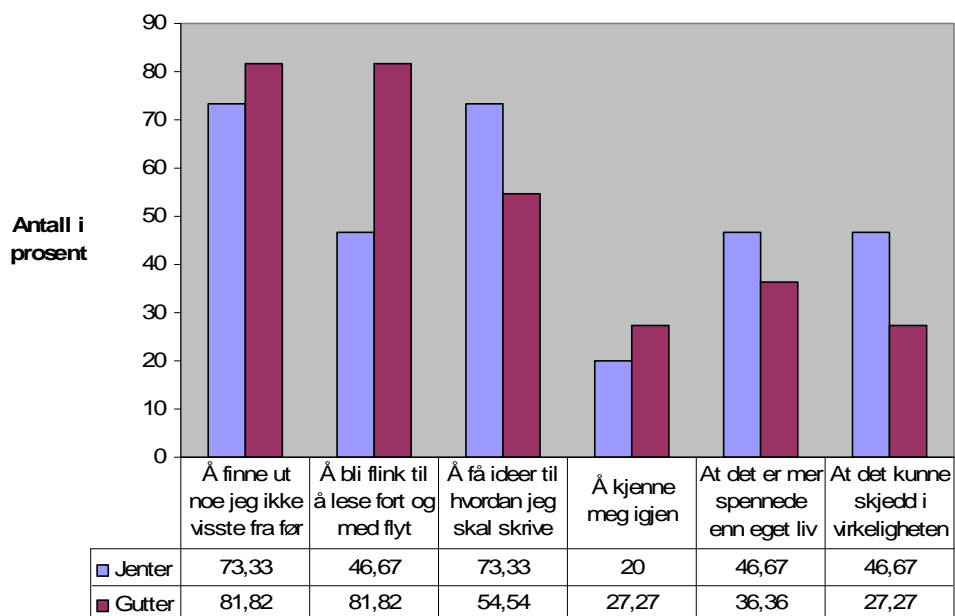
19. At det jeg leser om er mer spennende enn mitt eget liv



20. At det kunne skjedd i virkeligheten



21. Hva er det viktigste for deg når du leser



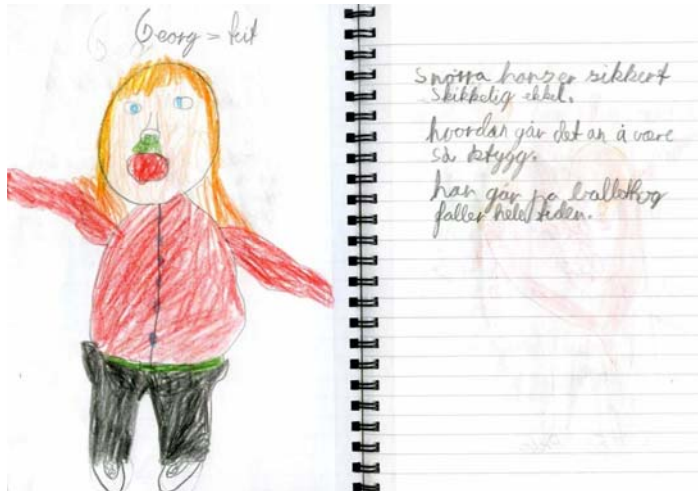
Vedlegg 3 - Elevenes tegninger

Figur 1: Jentenes tegninger av Gloria



Figur 2: Guttenes tegninger av Gloria



Figur 3: Georg.

a) Tegnet av gutt, 5.klasse.



b) Tegnet av jente, 5.klasse

Figur 4: "Jentehjerter"

Figur 5: "Guttehjerter"

- a) "Mitt hjerte brenner når jeg ser deg". b) "Kan du være dama mi så kan du få 5000 spenn" c) "Jeg hater deg"

Figur 6: Hvordan Gloria ser Edvard, tegnet av jenter

Figur 7: Guttenes tegninger av hvordan Gloria ser Edvard



Figur 8: Jentenes tegninger av hvordan Georg ser Edvard



Figur 9: Guttenes tegninger av hvordan Georg ser Edvard



Figur 10: Guttenees tegninger av miraklet som kommer



Figur 11: Jentenes tegninger av miraklet som kommer



a.

b. Tre alternativer til det som skjer: 1) Georg løper på alle guttene på en gang. Når Georg har slått ned alle guttene, kaster Gloria seg over Georg og kysser han på kinnet. Noen dager etter ble de sammen. 2) Hulken kommer og redder Gloria og drar igjen. 3) Mora til Edvard, Nancy, roper nusselig på Edvard. Det var redningsaksjonen.

Figur 12: Gloria angriper Edvard

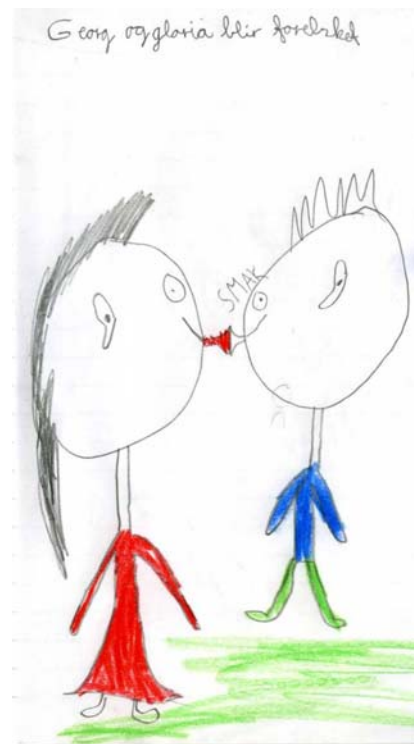
Jente i 5.klasse



Gutt i 5.klasse.

Figur 13: Forside til boka

Forside tegnet av jente i 5.klasse.



Forside tegnet av gutt i 5.klasse